



SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA UFRRGS

MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Claudia Vicari Zanatta
Fernanda Brabo Sousa
Maria Aparecida Bergamaschi
Magali Mendes de Menezes
Marina Araújo Vargas
(Organizadoras)

 **cirkula**



SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRRGS

MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Claudia Vicari Zanatta
Fernanda Brabo Sousa
Maria Aparecida Bergamaschi
Magali Mendes de Menezes
Marina Araújo Vargas
(Organizadores)



Copyright © Editora CirKula LTDA, 2020.

1º edição - 2020

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa e Ilustrações: CirKula

Tiragem: 500 exemplares para distribuição on-line

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

S115 Saberes indígenas na escola/UFRGS; memórias e resistências [recurso eletrônico]
/ Claudia Vicari Zanatta ... [et al.] organizadores. – 1.ed. – Porto Alegre:
CirKula, 2020.
204 p.: il.

ISBN: 978-65-89312-03-1

E-book

1. Educação indígena 2. Ações afirmativas. 3. Ação Saberes Indígenas na Escola
– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 4. Escola Kaingang. 5. Escola
Guarani. 6. Professores indígenas. 7. Professores Kaingang. 8. Professores guarani.
9. Formação continuada de professores indígenas. I. Zanatta, Claudia Vicari.

CDU: 376.742

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRRGS

MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Claudia Vicari Zanatta
Fernanda Brabo Sousa
Maria Aparecida Bergamaschi
Magali Mendes de Menezes
Marina Araújo Vargas
(Organizadores)



Para acessar outros conteúdos extras relacionados a
Ação Saberes Indígenas na Escola acesse:

www.cirkula.com.br/saberes-indigenas.html

Ou utilize o QRCODE abaixo:



CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Luciana Hoppe

Marcelo Tadvald

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wyncarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina.

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Aménagement pela Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne), em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e Professora Titular da UFRGS.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle.

SUMÁRIO

- 9 **APRESENTAÇÃO**
Magali Mendes de Menezes
Maria Aparecida Bergamaschi
- 13 **KANHGÁG VÍ KI VÊNHRÁ**
- 17 **SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – NÚCLEO UFRGS:
RESISTÊNCIA DA MEMÓRIA**
Maria Aparecida Bergamaschi
Magali Mendes de Menezes
- 35 **COM A PALAVRA, OS GUARANI**
- 37 **IMAGENS QUE EDUCAM: O PAPEL DOS REGISTROS E
PRODUÇÕES IMAGÉTICAS NA AÇÃO SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA**
Ana Letícia Meira Schweig
- 55 **PERCEPÇÕES DE COMO OS PROFESSORES GUARANI
E KAINGANG CONCEBERAM OS MATERIAIS DIDÁTICOS**
Cláudia Vicari Zanatta
Marília Raquel Albornoz Stein
- 91 **KUAXIA PARÁ NHANDÉ MBA'É KUAA**
- 93 **PROFESSORES INDÍGENAS EM MOVIMENTO:
MOVIMENTAÇÕES POLÍTICAS KAINGANG E GUARANI
NA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA**
Fernanda Brabo Sousa

- 115 **“NA ALDEIA EU TENHO O ALFABETO INTEIRO”: O QUE PENSAMOS QUE APRENDEMOS SOBRE A LÍNGUA E A ESCOLA COM OS GUARANI E KAINGANG**
Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Luciene Rivoire
Sofia Robin Ávila da Silva
- 131 **MANIFESTO DOS GUARANI**
- 133 **A GESTÃO COMO PEDAGOGIA DO CUIDADO**
Bianka Biazuz Vicente
Marina Araújo Vargas
Magali Mendes de Menezes
Olívia de Andrade Soares
- 147 **COM A PALAVRA AS MULHERES INDÍGENAS**
Ana Lúcia Castro Brum
- 155 **ASIE/UFRGS ENTREVISTA RODRIGO ALLEGRETTI VENZON**
Maria Aparecida Bergamaschi
Rodrigo A. Venzon
Marina Araújo Vargas
- 175 **EQUIPE DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA (2014-2019)**
- 179 **PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)**
1ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO
- 185 **PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)**
2ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO
- 191 **PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)**
3ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO
- 199 **SOBRE AS AUTORAS**

Apresentação

Narrar não é apenas contar uma história. Ao narrarmos fazemos o tempo pulsar, recuperamos detalhes, fazemos gritar a memória e afetivamente nos colocamos diante do que é, e não poderia ser de outra forma, inesquecível. Aprendemos com os Guarani e os Kaingang que o passado está na frente, é ele que vemos, atravessa nosso presente, dando sentido a ele.

Esta obra recupera a memória coletiva da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, Núcleo Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em suas 4 edições (2014-2019). Recuperar aqui têm vários sentidos. Representa primeiramente, uma retomada, em que a palavra busca o território que sempre foi seu para poder dizer-se, a história sempre foi um território usurpado, por isso a urgência em contarmos a história com nossa própria voz. Mas, recuperar também significa cobrar uma dívida, constatação do roubo, da violência, do genocídio presente na história dos povos indígenas. Quando nos propomos então a fazer este movimento, na ousadia de escrever a várias mãos uma obra, em um momento de profundo descaso com as políticas públicas para os povos indígenas no Brasil, este livro torna-se um ato político. A **Ação Saberes Indígenas na Escola** não chega pela benevolência de um governo, mas como resultado de uma demanda, conquista feita com muita luta pelos povos indígenas que buscam a “escola sonhada”.

Sabemos que ainda temos um caminho longo a percorrer, mas o que construímos juntos – indígenas e não-indígenas – é muito valioso e nos fortalece para as lutas que temos que enfrentar. Aprendemos muitas coisas nesta caminhada em que a interculturalidade se constituiu como um hori-

zonte importante, como compromisso ético-político que permeou nosso estar junto.

É sobre estas aprendizagens que trata a presente obra. Todos que escrevem aqui participaram da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, portanto a palavra é testemunho, e como testemunho carrega dores e alegrias daqueles e daquelas que tem o direito (e porque não dizer, o dever) em falar.

10 Iniciamos o livro com um primeiro conjunto de textos que, ao mesmo tempo que busca resgatar um pouco da história da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, também explora alguns aspectos metodológicos que orientaram e, ao longo das quatro edições da referida ação, foram maturados por aqueles que dela participaram. Dito isto, abrimos esse primeiro bloco com o texto **Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS: resistência da memória**, de Maria Aparecida Bergamaschi e Magali Mendes de Menezes, as quais, narram a história da Ação Saberes Indígenas na Escola, resgatando aspectos importantes das 4 edições desta Ação. No segundo texto, intitulado **Imagens que educam: o papel dos registros e produções imagéticas na Ação Saberes Indígenas na Escola**, Ana Letícia Meira Schweig reflete sobre a importância das fotografias, mapas, desenhos, vídeos, áudios, entre outras produções na formação dos professores indígenas. Encerra esse bloco, o texto **Percepções de como os professores Guarani e Kaingang conceberam os materiais didáticos**, de Cláudia Vicari Zanatta e Marília Raquel Albornoz Stein, que busca relatar o rico processo de construção de materiais didáticos-pedagógicos durante as três edições do Programa. Contudo, cabe aqui lembrar que, na 4ª edição desta ação, não foi destinado recurso para este fim.

Em seguida, temos um segundo bloco de textos que têm como mote pensar sobre alguns aspectos relacionados a dinâmica cotidiana e modo como essa ação se insere e se rela-

ciona com os saberes indígenas. É com vistas a explorar essas dinâmicas e prática docente em si que o quarto texto do livro intitulado **Professores Indígenas em Movimento: movimentações políticas Kaingang e Guarani na Ação Saberes Indígenas na Escola**, de Fernanda Brabo aborda o aspecto político que compõe a caminhada dos indígenas, onde, a Educação junto com a Saúde e a luta pelo território se mostram como movimentos fundamentais para os povos indígenas. Nestes movimentos a própria ideia de política se reinventa. Já o quinto texto, de autoria de Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Luciene Rivoire e Sofia Robin Ávila da Silva, intitulado **‘Na aldeia eu tenho o alfabeto inteiro’: o que pensamos que aprendemos sobre a língua e a escola com os Guarani-Mbyá e Kaingang**, traz a importância da língua e sua implicação para pensarmos o espaço da escola e o que está além dela. Debate este que em todas as edições da ação se mostrou fundamental na construção dos materiais didáticos-pedagógicos. E, por fim, encerra-se esse segundo conjunto de textos com um texto que busca refletir sobre a gestão da própria ação desenvolvida pelo Núcleo UFRGS, onde, no texto intitulado **A gestão como pedagogia do cuidado**, Bianka Biazuz, Olivia Soares, Marina Araújo Vargas e Magali Mendes de Menezes buscam, a partir da realidade da ação, refletir sobre um aspecto importante da Ação Saberes Indígenas na Escola, ou seja, a gestão dos recursos financeiros. Questão essa que, como o texto nos mostra, não surge como um elemento burocrático, mas dialoga a todo o momento com as questões pedagógicas.

Segue-se a esses dois blocos de textos, o sétimo texto do livro intitulado **Com a palavra as mulheres indígenas**, de autoria Ana Lúcia Castro Brum, o qual, busca escutar algumas mulheres indígenas que participaram da Ação. Texto esse que coloca em evidência suas sabedorias, o modo que se colocavam no mundo, a relação que essas

têm com as crianças, e também o cuidado para com essas – elementos esses que mostram a importância da presença das mulheres no fortalecimento do coletivo e de processos de resistência indígena.

12 E para finalizar, trazemos ainda uma entrevista realizada por Maria Aparecida Bergamaschi e Marina Vargas com Rodrigo A. Venzon, responsável pela Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), em que no texto intitulado **ASIE/UFRGS entrevista Rodrigo Allegretti Venzon**, a partir da conversa, surge a história pessoal de Rodrigo Venzon, que se mistura, por vezes, com a história do movimento indígena brasileiro, em que sua participação, como se evidencia neste diálogo, se deu, inicialmente, por meio do intenso trabalho na defesa dos direitos territoriais dos povos indígenas.

Ademais, tem-se também que os capítulos que compõem o presente livro, também são evidência de nossa incompletude enquanto sujeitos historicamente situados de modo que, estes, como os fios que compõem uma rede, são ligados pela palavra, pela imagem dos indígenas. Pois, **são eles/elas que dão sentido a cada palavra pronunciada, bem como a cada movimento que a** Universidade fez para a realização da **Ação Saberes Indígenas na Escola**.

Carregamos assim a esperança que esta obra fortaleça a luta dos povos indígenas e que sirva de inspiração para outras reflexões e ações.

**Magali Mendes de Menezes
Maria Aparecida Bergamaschi**

Kanhgág vī ki Vēnhrá

Programa Saberes Indígenas na Escola tag tóg kanhgág tỹ vēnkanhrān fā ag tỹ ag ěmā kākī vēnkanhrān nỹtĩ ěn to jykrén mān han.

Vēnh kanhró e', vēnh jykre e', mré ěg tỹ kanhgág tỹ vēnkanhrān nỹtĩ tag tỹ ũ ke sór mū ěn kar tỹ há tỹvĩ ke sór mū tag nón vēnhkykre há tóg ěg mỹ vēnhvive gé.

Prỹg kar tag kākī ũ tỹ ta rānhrāj nỹtĩ kar ag mré kanhgág tỹ vēnkanhrān nỹtĩ ěn ag tóg ag ěmā mĩ ěg tũ pē to vēnhránrán jé to é ke kỹ nón jāfinfin mū mū gé, ti tỹ kar ser ěg ta tá vēnkanhrā fā tá junjun jé.

Vēnkanhrā fā ag, kar nén ũ jāfinfin fā ag mré ũ tỹ ũ ag mỹ ge kej fā ag kar vỹ UFRGS jo nỹtĩ ag tóg ěg tỹ vēnkanhrā fā ag, kar ěg pā'i pē ag mré vēnkanhrā fā mág jo nỹtĩ ěn ag mré vāminmén ěg ta tỹ tỹ Kaingang tũ pē tỹ ěg ki há tỹvĩ ěn to.

Ação Saberes Indígenas na Escola tugrīn ěg tỹ to específico mré diferenciado ke mū ěn tóg ěg tá vēnkanhrā fā mĩ tóg ve há ke mū ser, ěg tũ pē to vāme ti, kar ěg tỹ to vāsānsān fā tag ti ěg mré ěg ěmā ki nỹtĩ ěn ag kar ke gé. Mré tóg vēnkanhrā fā ag kar kanhgág tỹ ěmā ki nỹtĩ ěn ag tỹ ag krē kanhrān ge nón ve ěn han gé. Kar tóg en gé, vēnkanhrā fā ag tỹ kursu mág hynhan ti sul ki, mog tóg ke gé kanhgág tỹ vēnkanhrā nỹtĩ ěn ag tỹ vēnkanhrā fā mág ra ge ti.

Kujá ag tỹ ěg mré mĩ mū ja tag tóg ěg ki há tỹvĩ han, mỹr ag tóg ěg mỹ vēnkanró si ěn kātīg vinven, ěg tỹ Kaingang tag ti. ěg tỹ ěg vī pē tój fā ěn kar to vēnhrán ge ěn mré hā ěg ve gé, mỹr ěg vỹ ěg vī tó vỹ tỹ ũ nĩ ke nĩ ěmā kar mĩ. Tag fón kỹ saberes indígenas na escola vỹ ver vēnkanhrā fā ag tỹ Rio Grande do Sul ki rānhrāj nỹtĩ ěn ag tỹ ki ge kān han kren, mré tóg nén ũ há kārāg em ta tá rānhrāj fā mĩ.

Věhřá ránrán ja tag tóg věhkanhrã fã ag mÿ há han, mÿr tag vÿ tũ e' ěmã kar mĩ ũ tÿ ěg vĩ ki věhkanhrãn nÿtĩ ěn ag mÿ. Ver tóg ũ tÿ ěg kanhrãn fã pẽ mré ěg kanhró pẽ ěn nón vég tĩ ěn kar to ěkrén nÿtĩ ěn ag vãsãnsãn mãn ge ěn nón jykre há ven.

COM A PALAVRA, OS KAINGANG (Tradução)

O Programa Saberes Indígenas na Escola oportunizou aos professores Kaingang repensarem o verdadeiro sentido da instituição escolar dentro comunidade indígena.

Trouxe consigo uma grande bagagem de conhecimentos, pessoas, pensamentos, valores, necessidades etc., além da oportunidade de fazer uma Educação Indígena diferenciada e de qualidade.

Durante seu tempo de duração, os profissionais envolvidos, em especial os professores, tiveram formações dentro das respectivas aldeias e foram desafiados a tornarem-se pesquisadores da sua própria cultura, atuando na criação e produção de materiais didáticos para as escolas.

Os encontros dos professores formadores, pesquisadores e orientadores, além da equipe de coordenação da UFRGS, facilitaram o diálogo sistemático entre os professores, lideranças e instituições de ensino superior sobre a importância dos valores da Cultura Kaingang.

Por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, institucionalizou-se o específico e diferenciado no fazer pedagógico dentro das escolas indígenas, dando visibilidade às questões culturais, sociais e políticas próprias das comunidades. Possibilitou-se também a aproximação dos professores e comunidades indígenas como coletivo responsável pela educação dos nossos filhos. Cresceu o número de professores indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação da região Sul, aumentou a inclusão de estudantes indígenas no Ensino Superior.

A participação sistemática e aprendizagem com os kujá possibilitou a vivência com a sabedoria ancestral do povo Kaingang, fortalecendo a língua em todo o processo e, especialmente, para produção do material didático, permitin-

do a valorização e o respeito ao idioma e seus diferentes dialetos. Além disso, o Saberes Indígenas na Escola incluiu quase a totalidade dos professores indígenas do estado do Rio Grande do Sul, atingindo todas as escolas Kaingang em todas as terras indígenas, proporcionando mudanças profundas e significativas na escola.

Os materiais produzidos a partir das pesquisas realizadas durante este processo de formação buscam atender às principais necessidades dos professores que atuam principalmente na alfabetização da língua nas aldeias. Mas, acima de tudo, promovem a conscientização da importância de profissionais críticos, conscientes e pesquisadores da verdadeira forma de fazer uma educação, não apenas diferenciada, mas de qualidade, para que a Cultura Indígena possa continuar a existir e se fortalecer cada vez mais.

Saberes indígenas na Escola – Núcleo UFRGS: resistência da memória

Maria Aparecida Bergamaschi
Magali Mendes de Menezes

Saberes Indígenas na Escola é uma ação nacional de formação continuada de professores pertencentes aos povos originários e que atuam em suas escolas. Situada em Universidades Públicas que tenham tradição reconhecida em pesquisa com educação e escolas indígenas, caracteriza-se como extensão universitária e está organizada em sete redes nacionais que articulam instituições núcleos e povos indígenas por regiões do Brasil. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), indicada para fazer parte desta ação e atuar junto com comunidades escolares Kaingang e Guarani do Estado Rio Grande do Sul, integra a Rede composta pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desta rede fazem parte os povos indígenas Kaingang e Guarani, já mencionados, Lakãñõ/Xokleng, Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá, Guarani Mbya, Palikur, Waiãpy, Xetá, Maxakali, Pataxó, Xacriabá, Yanomámi, Ye'kuana, Tupiniquim.

É o primeiro Programa Nacional de Formação Continuada de Professores Indígenas, decorrente das reivindicações históricas destes povos que lutam por uma Educação Escolar diferenciada e de qualidade. A demanda por formação continuada foi expressa em situações diversas por povos indígenas de todo o Brasil, mas ficou registrada de forma mais específica e unificada no documento final da I

1 Núcleo Coordenador desta Rede.

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI/2009. Neste documento foram apontadas as diretrizes gerais para a organização e qualificação das escolas indígenas e, entre estas, ficou afirmado que o Ministério da Educação “deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngues e multilíngues, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolinguística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação” (Documento Final I CONEEI, 2009, p. 7). Desde essa perspectiva, a Ação Saberes Indígenas na Escola foi concebida a partir das demandas indígenas e criada como uma política oficial do Ministério da Educação para todo o Brasil², a partir da Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013, onde, lê-se:

18

Art. 1º - Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais³, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colabora-

² Institucionalmente, a **Ação Saberes Indígenas na Escola** se insere em um Programa mais abrangente do Ministério da Educação, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Se por um lado a formação de professores indígenas recebe tratamento isonômico a partir de uma ação que abrange o Ensino Básico no âmbito nacional, por outro, sofre a normatização que vem da perspectiva de escolarização formal para todo o país, apesar dos cuidados institucionais para resguardar as especificidades.

³ Política nacional criada e regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 6.861/2009 e pela Portaria nº 1.062/2013. Territórios Etnoeducacionais consiste em uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial. Essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. Em linhas gerais, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da Educação Escolar Indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015).

ção com Estados, Distrito Federal, Municípios e Instituições de Ensino Superior reafirma o compromisso com a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2013).

A mesma Portaria que cria a ação aponta os objetivos básicos que balizam as atividades e permitem articular diretrizes para a organização da ação, quais sejam:

- I - Promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
- II - Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena.

19

Neste contexto, a UFRGS aderiu institucionalmente ao Programa e, como primeiro movimento, articulou a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), que passou a integrar a equipe da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, por meio do setor que trata especificamente da Educação Escolar Indígena no Estado. Este movimento inicial foi importante para a implementação e afirmação da ação de formação continuada junto à rede de escolas estaduais indígenas e, no decorrer do Programa, a UFRGS manteve uma relação de reciprocidade com a SEDUC/RS, que junto assumiu a discussão das diretrizes do Programa para atender necessidades específicas dos povos indígenas desta região.

Um trabalho intenso e marcante em todas as etapas da ação passou a ser realizado na Universidade. Os primeiros encontros foram realizados com a finalidade de compreender a dinâmica do Programa, esta, dada pelas diretrizes legais que o instituíram, bem como, pelos contextos locais que configuram as escolas Kaingang e Guarani do Estado do Rio Grande do Sul. Com a contribuição da SEDUC/RS, que financiou a participação de um grupo de professores indígenas, e da Faculdade de Educação/UFRGS, que apoiou a vinda de lideranças Kaingang e Guarani, antes mesmo da liberação dos recursos do Ministério da Educação (MEC) para custeio realizamos o primeiro encontro, no dia 08 de novembro de 2013. Nesta primeira reunião oficial com a participação de lideranças e professores Guarani e Kaingang, foi apresentada a **Ação Saberes Indígenas na Escola** e acordado a composição da equipe com os representantes de cada grupo, atendendo critérios legais que constam nos documentos normativos, mas, principalmente, ouvindo os próprios interessados. A organização inicial das equipes coordenadoras do Programa foi discutida pelos representantes de cada povo que, ao final das discussões realizadas nos idiomas originários, nos informavam seus consensos.

A participação propositiva da SEDUC/RS foi muito importante para a organização do Núcleo UFRGS: na disponibilização de dados, situando escolas e professores que atendiam aos critérios do Programa; na organização do encontro que envolveu lideranças indígenas dos dois povos participantes do Programa; no aprofundamento das discussões. A SEDUC/RS também foi parceira na organização do segundo encontro de organização da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, realizado na UFRGS no dia 06 de dezembro de 2013, que reuniu e apresentou o primeiro desenho do Programa para os orientadores e pesquisadores Guarani e Kaingang. Foi igualmente parceiro nesse processo o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/RS).

Foram importantes estes movimentos iniciais para formar o grupo por meio de uma discussão ampliada, envolvendo o movimento indígena do Rio Grande do Sul, possibilitando que a escolha dos integrantes do **Saberes Indígenas na Escola** respeitasse, além dos critérios legais, as vontades e as necessidades dos próprios povos Kaingang e Guarani. É importante descrevermos o processo de construção do trabalho, pois foi permeado pelo profundo respeito a Convenção 169 da OIT⁴, marco legal fundamental que prevê em seu 6º artigo,

consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; b) criar meios pelos quais esses povos possam participar livremente, ou pelo menos na mesma medida assegurada aos demais cidadãos, em todos os níveis decisórios de instituições eletivas ou órgãos administrativos responsáveis por políticas e programas que lhes afetem [...] (CONVENÇÃO 169, 2011, p. 18).

21

Concomitante a isso, tivemos o árduo trabalho de buscar as formas de financiamento para o custeio da ação: 1) para os primeiros movimentos de organização da equipe e implantação da ação; 2) para o desenvolvimento do Programa. No sentido de garantir um financiamento regular, buscamos o Centro de Formação Continuada de Professores – FORPROF/UFRGS⁵ e, atendendo a chamada oficial

4 Fonte: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf

5 Integrado ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Ministério da Educação, tem como objetivo geral construir as ações e o compromisso com o corpo de pesquisadores-docentes da universidade e com os profissionais das redes de ensino que permita o aprofundamento conceitual e metodológico da formação continuada no estado do Rio Grande do Sul. <https://www.ufrgs.br/renafor/> Consulta realizada em 06/08/2019.

lançada formalmente em 12/12/2013, participamos das reuniões e do processo de escolha de projetos financiados na matriz orçamentária da UFRGS. Contemplados em uma primeira instância, em janeiro de 2014 elaboramos o projeto e iniciamos o trâmite para receber o financiamento para o custeio, cujo valor, devidamente conveniado junto à Fundação de Apoio a UFRGS (FAURGS) foi efetivamente liberado no início de agosto de 2014.

22

Relatar os trâmites para a implementação desta ação na Universidade é tratar do inusitado, de um processo moroso e em muitos aspectos incompreensíveis numa instituição desenhada para atender o “regular”, que não insere a diferença representada, por exemplo, na implementação de bolsas para sábios indígenas que não possuem escolaridade, pois como disse em um de nossos encontros de formação, o Kujá Jorge Garcia, “a minha universidade foi a mata” que lhe formou com uma grande sabedoria que compõe o patrimônio do povo Kaingang, porém não lhe forneceu ferramentas escolares, como a escrita e a leitura. Outros aspectos que barravam nos trâmites administrativos da Universidade foram previsões de gasto com alimentação e transporte para os encontros e saídas de campo em Terras Indígenas, principalmente considerando alimentos que compõem o cardápio cultural de cada povo, apontando rubricas de custeio desconhecidas no setor administrativo da Instituição. Cada situação em que fomos demandadas a explicar, justificar, mostrar a validade institucional de outras demandas, produzimos outras compreensões na Universidade, que aos poucos foram se constituindo também na perspectiva intercultural, saindo da monologia que a compõe historicamente como instituição eurocêntrica, branca e letrada. Nem todos os conhecimentos importantes para a vida humana e do planeta estão codificados no alfabeto. Sábios e sábias vinculados à ação **Saberes Indígenas na Escola** como legítimos

pesquisadores e professores, como Laurinda Kerexu Borges e Turíbio Gomes (Guarani), Augusto Ópẽ da Silva (em memória), Iracema Nascimento, Jorge Garcia e seu filho Pedro (Kaingang) nos mostraram, ao longo deste processo de formação que se configurou a **Ação Saberes Indígenas na Escola**, que a oralidade também produz e transmite conhecimentos de extraordinária importância e validade.

O movimento da equipe UFRGS, em estabelecer diálogos com os demais núcleos e com a própria coordenação da Rede foi essencial, além de outros movimentos que nos mostravam caminhos conjuntos, como as várias videoconferências e reuniões presenciais sediadas em Brasília e realizadas sob a coordenação do MEC, esclarecendo muitos pontos relativos ao Saberes Indígenas na Escola, proporcionando trocas entre as diversas instituições envolvidas e, principalmente mostrando a diversidade de povos indígenas e suas histórias, culturas, sistemas de educação e escolas. Foram movimentos importantes que contribuíram para materializar o entendimento dessa ação, propiciar trocas e esclarecer também quanto aos procedimentos de inserção do Programa e seus participantes na Plataforma Sisindígena⁶, visto que a grande maioria dos professores indígenas não possuía a época, endereço eletrônico, tampouco acesso à internet, fazendo-nos lidar com muita criatividade diante da incipiência de dados e dificuldades de contato. Contudo, cadastramos primeiro os professores Guarani (janeiro de 2014) e, na sequência, os professores Kaingang (março de 2014) e, conquanto as dificuldades de lidar com a plataforma Sisindígena, no início do mês de setembro de 2014,

6 Toda a ação Saberes Indígenas na Escola deveria ser cadastrada em uma plataforma virtual (<http://simec.mec.gov.br/>) que contém dados de toda equipe da Universidade e dos professores indígenas. Traz informações também sobre língua, território, aldeia, escola, plano de trabalho, metodologias, avaliação. Representa assim um importante banco de informação sobre a educação indígena no Brasil.

90% dos professores estavam devidamente cadastrados e recebendo a bolsa⁷. Em relação às bolsas-auxílio é importante salientar que a grande maioria delas é destinada aos próprios indígenas: professores, orientadores de estudo, pesquisadores e formadores, sendo que para este cargo de formador há a exigência de que tenha Mestrado. A equipe da Universidade é exígua se comparada a equipe indígena e precisa comprovar efetivo envolvimento com a Educação Indígena, especialmente no campo da pesquisa.

Considerando a desafiadora tarefa de articular as escolas e professores indígenas de todo o Estado do Rio Grande do Sul, estabelecemos um cronograma de formação da equipe integrante do Núcleo UFRGS, com encontros na Universidade e em algumas Terras Indígenas, no período de março a junho de 2014, movimentos financiados pela Fundação de Apoio da UFMG, universidade coordenadora da Rede na qual nos inserimos. As ações que se seguiram foram custeadas por financiamento do FORPROF/UFRGS, conforme relatado acima, a Primeira Edição recebeu o valor de R\$ 435.580,00; a Segunda Edição R\$ 430.000,00 reais; a Terceira Edição R\$ 585.000,00 reais; a Quarta Edição teve o valor de custeio reduzido para R\$ 100.000,00 reais. Destaca-se aqui, a significativa redução dos recursos destinados a Quarta Edição, demonstrando no último ano, por parte do Governo Federal, um descaso com a Educação Escolar Indígena. Foram estes recursos que possibilitaram os inúmeros encontros de formação, tanto na Universidade, como em territórios pró-

24

⁷ Todos os integrantes da ação Saberes Indígenas na Escola recebem uma bolsa auxílio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE correspondente a 12 parcelas a cada edição. Os valores seguem o padrão determinado pela agência: professores cursistas R\$ 200,00 reais; professores orientadores de estudo e coordenador da ação vinculado à secretaria estadual R\$ 765,00 reais; formadores R\$ 1.100,00 reais; supervisor junto à IES R\$ 1.200,00 reais; pesquisadores e conteudistas R\$ 1.300,00 reais; coordenador junto à IES R\$ 1.400,00 reais.

prios⁸, o acompanhamento das atividades nas comunidades escolares das terras indígenas e, principalmente a produção de materiais didáticos, desde a sua elaboração, editoração e publicação por editora conveniada com a Universidade e a posterior distribuição nas escolas indígenas.

A formação da equipe, como afirmado, atendeu aspectos legais e a disposição de atuação e acolhimento Kaingang e Guarani. Orientadores de estudos, com a função de coordenar um grupo de escolas/professores, deveria, necessariamente, ser proficiente na língua originária, tanto na fala quanto na escrita e apresentar uma trajetória de boas práticas de docência em escola indígena reconhecida pelos pares, bem como ter formação inicial específica. Em relação aos Kaingang, os professores cursistas receberam formação em dois magistérios específicos que funcionaram no Estado do Rio Grande do Sul em distintos tempos: Bom Progresso – Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – Segundo Grau – Habilitação Magistério (1993-1996); e, Vãfy – Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental (de 2001 a 2005). Em relação aos professores Guarani, a formação inicial dos orientadores de estudo foi realizada no Programa de Formação para Professores Guarani das Regiões Sul e Sudeste – Kuaa Mbo’ê (2004-2009), criado a partir de um Protocolo de Intenções celebrado pelas Secretarias de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, MEC e FUNAI, em nível médio, com habilitação para o ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

8 Compreendemos aqui territórios próprios os locais escolhidos pelos Kaingang e Guarani, que em alguns casos não foi a aldeia, por não apresentar estrutura que comportasse um grupo grande de pessoas, mas em locais próximos, que permitisse a plena participação, bem como o controle das lideranças e professores.

Apresentamos abaixo quadros comparativos que demonstram a quantidades de professores indígenas, professores e estudantes da Universidade, assim como integrantes da Secretaria da Educação envolvidos na Ação Saberes Indígenas na Escola durante suas 4 edições.

Quadro 1 – Kaingang

Integrantes	1ª edição 2014-2015	2ª edição 2016-2017	3ª edição 2017-2018	4ª edição 2019
Professores cursistas	117	161	182	224
Orientadores de Estudo	15	15	18	18
Pesquisadores Indígenas	04	04	04	04
Formadores	02	04	04	02

Fonte: Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS

Quadro 2 – Guarani

Integrantes	1ª edição 2014-2015	2ª edição 2016-2017	3ª edição 2017-2018	4ª edição 2019
Professores cursistas	43	50	50	49
Orientadores de Estudo	05	05	05	05
Pesquisadores Indígenas	02	02	02	02
Formadores	02	04	04	02

Fonte: Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS

Quadro 3 – Universidade e SEDUC/RS

Integrantes	1ª edição 2014-2015	2ª edição 2016-2017	3ª edição 2017-2018	4ª edição 2019
Formadores	06	04	04	03
Conteudistas	04	04	03	-
Supervisoras	02	02	02	02
Coordenadora Geral	01	01	01	01
Coordenação/ SEDUC	01	02	02	01

Fonte: Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS

Metodologias e dinâmicas nos processos de formação

A **Ação Saberes Indígenas na Escola** contemplou uma metodologia que denominamos cartografia: enquanto acompanha, conhece e registra os espaços e as práticas educativas, também interfere e modifica. Alguns instrumentos foram construídos conjuntamente para registrar dados de espaços e práticas educativas escolares e não-escolares em processo, bem como do material didático já existente e o que seria produzido. Ao mesmo tempo em que essa realidade é conhecida, cartografada, é também atenção de intervenções para que essas práticas e espaços sejam qualificados, com a participação protagonista dos indígenas. A cartografia acompanha dinamicamente o programa de formação, conferindo-lhe um caráter investigativo: todos os professores Kaingang e Guaraní são pesquisadores de suas práticas na confluência dos conhecimentos de seu povo, especialmente a língua, com os conhecimentos de outros povos (indígenas e não-indígenas).

A fotografia também surgiu como um elemento cartográfico importante. Vista a partir de uma perspectiva documental, a fotografia apareceu como um registro de determinada realidade, capaz, dessa forma, de ser mais “fiel” e

próxima das práticas culturais, escolares e não-escolares. A imagem re-presenta determinada situação, ou seja, apresenta novamente as experiências, possibilitando aos professores-pesquisadores, prestar atenção em detalhes perceptíveis na imagem congelada. As fotografias produzidas no âmbito da **Ação Saberes Indígenas na Escola** significaram o relato do percurso, o registro documental dos encontros, das experimentações pedagógicas, de apresentações dos materiais e das novas práticas ensaiadas pelos professores. As imagens como registro cartográfico da atuação dos professores Kaingang e Guarani permitiram guardar um momento de nosso olhar e, em sucessivos olhares, registrar uma processualidade.

Articulação com as dinâmicas internas dos grupos

28

Grupo Guarani

A SEDUC/RS já vinha realizando encontros sistemáticos de formação de professores Guarani. É um grupo menor em relação aos Kaingang, articulado política e culturalmente, as comunidades mantêm uma discussão intensa com lideranças tradicionais sobre os rumos da escola nas suas terras. Em geral as formações ocorrem nas Terras Indígenas ou em local próximo, a fim de viabilizar a participação de outras pessoas da comunidade, principalmente a participação dos Karaí, os sábios, aqueles que possuem o dever da palavra e que, para este povo, possuem a incumbência de aconselhar e orientar as ações políticas, religiosas e sociais. A escola não é uma unanimidade entre os Guarani do Rio Grande do Sul. Mesmo nas terras indígenas onde efetivamente há uma escola são reticentes em relação à instituição e, em geral, não mantêm continuidade institucional em seu funcionamento. Esta situação é corroborada com a morosidade dos processos da gestão pública em acompanhar os movimentos e demandas deste povo

e suas comunidades como pode ser percebido na necessidade de contratação de professores, na construção de prédios, na implementação da merenda escolar, entre outros aspectos.

Em geral, os professores Guarani possuem pouca escolaridade. Em novembro de 2013 obtivemos a seguinte informação da SEDUC/RS: do total de 51 professores (naquele mês), 11 haviam se formado no Magistério Específico Kuaa Mbo'e; 2 estavam cursando Licenciatura Intercultural na UFSC; 5 possuíam formação de Ensino Médio; 3 já formados no Ensino Superior; 30 deles possuíam apenas Ensino Fundamental, inclusive alguns ainda incompleto. Todos os professores pertencentes a este povo e atuando nas escolas participaram da ação de formação continuada e ainda aguardam uma ação mais concreta e específica para a formação inicial, priorizando o Magistério Intercultural. Percebemos que a participação na formação continuada **Saberes Indígenas na Escola** produziu, tanto nos professores Guarani como nos Kaingang, uma busca por formação inicial e ao longo dos quase seis anos de atividades conjuntas, alguns professores buscaram a formação inicial em universidades, mesmo que não fossem cursos específicos interculturais.

29

O anúncio da **Ação Saberes Indígenas na Escola** foi recebido com muita delicadeza e com uma ágil organização dos grupos de orientadores de estudo e pesquisadores. Rapidamente os orientadores de estudo organizaram seus grupos, usando como critério afinidades culturais e de parentesco. Embora este critério seja fundamental para os Guarani, de certo modo ele dificulta que cada orientador acompanhe de perto seu grupo, visto que não necessariamente os professores sob sua coordenação se encontram numa região próxima⁹. As primeiras notícias do Programa Saberes Indígenas

9 As Terras Indígenas Guarani encontram-se espalhadas por todo território sul-rio-grandense, com distâncias consideráveis entre elas. Em geral as escolas são pequenas, com um ou dois professores indígenas.

na Escola foram dadas aos professores por intermédio das Coordenadorias de Ensino ligadas à SEDUC/RS e uma rede de contato muito própria dos Guarani, que foge à institucionalização – para alguns é o *Facebook*; para outros o celular. A partir da Segunda Edição do **Saberes Indígenas na Escola** os Guarani reconfiguraram os grupos, tentando uma aproximação espacial das comunidades e escolas. Porém, esta reconfiguração não mostrou uma eficácia em todos os grupos de orientação, talvez atravessados pela necessidade de outras compreensões, como afinidades parentais e ou regionais. Contudo, o que melhor funcionou entre os Guarani foram encontros gerais de professores e lideranças, mantidas com uma regularidade semestral nas primeiras edições e anual a partir da Terceira Edição, visto que o recurso de custeio não permitiu a realização de grandes encontros. O grupo também mostrou que as dinâmicas realizadas em terras Guarani tiveram maior fecundidade, realizadas em seu solo, mergulhada em sua língua ancestral, acompanhados pelas lideranças e por quase todas as pessoas da comunidade.

Quadro 4 – Síntese dos encontros de formação

Tipo de encontros	1ª edição	2ª edição	3ª edição	4ª edição
Encontros gerais com a participação de todos	Barra do Ribeiro (2)	Santa Maria e Passo Fundo	Barra do Ribeiro (1)	Salto do Jacuí
Encontro de Orientadores	Trimestrais – UFRGS	Trimestrais – UFRGS e TI	Trimestrais – UFRGS e TI	Apenas em T I Guarani
Encontros por grupo de orientação.	Nas escolas e comunidades			

Fonte: Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS

O grupo Kaingang

Mais demorada e conflituosa foi a configuração da equipe Kaingang, com idas e vindas, com decisões e revisões das decisões quanto aos participantes. Foram priorizadas as vozes de lideranças mais velhas e, com isso, a ação de formação esperou mais tempo para iniciar e assim referendar decisões amadurecidas. O povo Kaingang tem escolas em todas as Terras e acampamentos, muitas cumprindo um currículo pouco diferenciado em relação aos das escolas não-indígenas, no dizer dos próprios professores. Predominou, nos primeiros encontros, muita desconfiança quanto à produção de material didático, pois alguns professores orientadores de estudo diziam já ter muito material didático produzido, decorrente de processos de formação anteriores, e que só necessitavam viabilizar a publicação. Com a sequência de encontros, as diretrizes do Programa foram aos poucos sendo apropriadas pelos professores orientadores de estudo, não sem antes realizarmos um movimento de apresentar a Rede Saberes Indígenas na Escola às lideranças, em reunião do Conselho Estadual de Povos Indígenas – CEPI/RS. Embora, todos os orientadores de estudo e pesquisadores Kaingang sejam conhecedores e usuários da sua língua – oral e escrita –, demorou algum tempo para que ela fosse majoritariamente usada nas reuniões sediadas na Universidade.

A partir da organização dos grupos e das combinações realizadas entre os orientadores e pesquisadores Kaingang foi sendo produzido um rico e múltiplo processo de discussão sobre a escola e suas perspectivas de futuro. A variedade de experiências vividas por estes professores, bem como a pluralidade de situações socioculturais das terras em que vivem mostrou a necessidade de flexibilizar as maneiras de condução deste processo. Assim, em algumas localidades sentimos a necessidade de intervir mais diretamente,

mantendo-se a dinâmica das visitas, em outras, o grupo de professores já se mostrava coeso e inserido em uma proposta de discussão coletiva e de produção vinculada à **Ação Saberes Indígenas na Escola**.

Os encontros de orientadores de estudo ocorreram sempre na Universidade e a cada edição foi também realizado um grande encontro com todos os participantes do **Saberes Indígenas na Escola**.

Quadro 5 - Síntese dos encontros de formação

Tipo de encontros	1ª edição	2ª edição	3ª edição	4ª edição
Encontros gerais com a participação de todos	Encontro Passo Fundo	Encontro Passo Fundo	Encontro Marcelino Ramos	Não houve
Encontro de Orientadores	Trimestrais – Porto Alegre			
Encontros por grupo de orientação.	Nas escolas e comunidades			

Fonte: Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS

Avaliação dos resultados

Como resultado da **Ação Saberes Indígenas na Escola** destacamos alguns movimentos significativos na afirmação da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio Grande do Sul. Primeiro, o protagonismo dos atores indígenas, refletido na forma como cada grupo mostrou suas experiências dentro das comunidades e das escolas. Práticas culturais, até então desvalorizadas, a partir dos encontros de formação tornaram-se inspiração para outros professores;

e, dificuldades eram discutidas conjuntamente, a fim de superá-las. Buscou-se, através da elaboração de cartografias, compreender a situação das comunidades em relação às línguas originárias, as ações culturais da tradição de cada povo e o que apareceu foram realidades muito diversas, o que exigiu que estes professores pensassem intervenções pedagógicas diversificadas.

A produção do material didático específico Kaingang e Guarani certamente foi o resultado mais palpável, visto que estão presentes nas comunidades, nas escolas, alimentando a elevação da autoestima e, principalmente qualificando as atividades pedagógicas. O processo de elaboração do material didático foi muito rico e nem tudo o que foi elaborado pode ser publicado. Mas, mesmo assim, o resultado final das publicações mostrou a originalidade de cada povo ao pensar o que produzir, fruto de pesquisas profundas com sábios, com velhos, com mulheres. Mapas, imagens fotográficas, desenhos, cantos, narrativas orais e escritas, jogos, alfabetos entre outros, compuseram o repertório de materiais legados desta grande **Ação Saberes Indígenas na Escola**. Mas, em se tratando de materiais didáticos, o que mais ficou presente em cada grupo foi a possibilidade de produzir algo que é seu, da sua língua, do seu modo de vida. Iniciativa essa que se mostrou bastante eficaz, pois consistia numa ação concreta que respeitava e atendia as diversidades existentes no interior de ambas as comunidades.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a Educação Escolar Indígena no Brasil. **Pro-Posições**, n. 26: pp. 143-16, 2015.

BRASIL. **Portaria Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 - Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola**. Ministério de Educação, Brasília, DF, 2013.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf

DOCUMENTO Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Luzitania, 16 a 20 de novembro, 2009. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br.

34

Relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS (1ª, 2ª, 3ª e 4ª edições).

COM A PALAVRA, OS GUARANI

Os Saberes do meu povo Mbya Guarani me fortaleceram para estar na Universidade, porque na minha percepção os não indígenas buscam melhoria da sociedade, ou seja, mais coletividade. Então, sinto que, dessa forma, posso contribuir trazendo para o universo juruá, exemplos do modo de viver Guarani, os costumes, valorizar mais os velhos da comunidade, os líderes espirituais, a organização, a educação e a religiosidade, como exemplo da diversidade cultural.

Kuaray Daniel

Quando ficamos apenas no nosso mundo sem ter um amplo conhecimento do mundo de fora morreremos dentro de nossa história sem perspectiva de progredir nos conhecimentos. E essa possibilidade surgiu a partir da experiência compartilhada junto com os colegas, com os karaí e com as kunhã karaí nos encontros que foram realizados neste projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. A partir disso pra mim surgiu a necessidade de ampliar os meus conhecimentos e buscar entender o mundo juruá (mundo não-guarani) para que possibilite também para a mim valorizar ainda mais e repassar as crianças a importância de ao mesmo tempo conviver com os conhecimentos dos juruá e valorizar a cultura tradicional Guarani. E para isso a Universidade é o principal lugar onde posso adquirir e buscar estes conhecimentos pela qualidade e habilidades que alguns professores possuem para discutir sobre cultura indígenas.

35

Joel Kuaray

Imagens que educam: o papel dos registros e produções imagéticas na Ação Saberes Indígenas na Escola

Ana Letícia Meira Schweig

Neste texto busco produzir algumas reflexões sobre o papel das imagens na **Ação Saberes Indígenas na Escola** (ASIE), a partir do lugar de bolsista de registro dentro da Ação. Ao longo das quatro edições da ASIE, a imagem teve um papel fundamental no registro de atividades, nas trocas de experiências educacionais, nos materiais didáticos, nas reflexões sobre autoimagem, no desenvolvimento do uso das imagens como forma de aquisição de direitos e na circulação e produção de conhecimento. Esse texto se propõe a pensar nos efeitos educacionais que fotografias, mapas, desenhos, vídeos, áudios, entre outras produções criam no contexto de formação de professores. As imagens são mobilizadas a partir de ideias de captura como fabricação de cenas, como dispositivo de memórias que devem ser guardadas, mas também agem como forma de movimentar narrativas, encontros, conhecimentos, discussões, experiências educacionais e lutas.

Durante as quatro edições da **Ação Saberes Indígenas na Escola** – Núcleo UFRGS várias pessoas passaram pelo lugar de registro e produção de imagens dentro do projeto. Apresento algumas reflexões para pensar que esse papel nunca foi exercido de forma solitária. Sempre com muitas trocas sobre conhecimentos técnicos, mas também com pensamentos críticos sobre que tipo de imagem se pretende produzir, Mateus Pereira, Sofia Robin Ávila da Silva e Geórgia D. Macedo não só trabalharam entre si – mesmo que em diferentes momentos – produzindo trocas, mas também sempre em conjunto com o restante da equipe da UFRGS, professores, orientadores e cursistas Kaingang e Mbyá Guarani.

Durante essas trocas, pensamos não só no que deveríamos registrar, mas que tipo de imagem se produz, como, para quê e para quem. Quais são as demandas e efeitos que esses registros podem mobilizar? Que tipo de imagem podemos produzir enquanto fotógrafos dentro do projeto? Como as imagens também atuam na formação dos professores indígenas? Como estas também são educativas?

Imagens congeladas

38

Todos nós já nos deparamos com imagens de índios em livros didáticos. Acompanhados de relatos de cronistas portugueses, onde, os desenhos tendem a retratar indígenas como forma de inventário, como parte de um catálogo da natureza, junto a botânica e aos animais. A artista Rosana Paulino elucida esse tema na obra **História Natural** (2016), onde imagens de indígenas e africanos são colocadas junto a imagens da flora e fauna brasileira, questionando o uso do racismo científico na construção da colonialidade brasileira. O racismo impregnado nas imagens reforça o estereótipo de selvageria e coloca em dúvida a humanidade das pessoas categorizadas como indígenas. Ideias essas, ainda são muito presentes no imaginário de senso comum da população brasileira.

Tais cristalizações no tempo constroem uma narrativa do que se espera que seja um índio hipotético, diferente das imagens produzidas por estes, e das figuras de professores, acadêmicos, mestres e doutores indígenas. A noção de indígenas preguiçosos, violentos e, no entanto, inocentes, são muito comuns em tais relatos. Souza (2012) afirma que o silenciamento e a recusa de conhecimentos de povos originários foram perpetuados por séculos, forçando uma invisibilidade que unida ao extermínio físico e cultural dos povos, produz além de genocídio, também etnocídio e epistemicídio.

Podemos notar que o imaginário criado a partir dessas figuras são muito presentes e atingem de modo violento as comunidades indígenas, ainda hoje. Atualmente, muitos povos lutam contra a retirada de suas famílias de suas terras, ocupam territórios os quais foram retirados a força, e lutam para aquisição de direitos básicos sobre a terra, como previsto nos artigos 231¹ e 232² da Constituição Federal de 1988.

Ofensivas contra os povos indígenas, muitas vezes, estão relacionadas a noção de que os estes não exercem produtividade em suas terras, tidos como símbolos contrários ao desenvolvimento ou a certa ideia de progresso. Essa noção desenvolvimentista ainda é carregada de concepções evolucionistas e exclui a possibilidade de outras formas de existência possíveis, como se houvesse apenas um caminho a ser seguido. Nessa lógica, os indígenas estariam atrasados, por não corresponderem às expectativas do progresso eurocêntrico.

A Lei 11.645³ foi criada por pressão de movimentos sociais indígenas e negros para tentar mudar a abordagem da história da África, povos africanos e lutas de negros e de povos indígenas no Brasil, de modo a resgatar as contribuições destes para a sociedade nacional. No entanto, há diversas pesquisas que apontam a dificuldade de adaptação de livros

1 Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp

2 Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_232_.asp

3 “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

didáticos, de modo a continuar perpetuando preconceitos. Essa questão é abordada por Juliana Medeiros (2012) que observa que a ausência das perspectivas indígenas reitera a ideia de que os grupos indígenas não possuíam história, sendo vistos como sujeitos passivos dos acontecimentos.

Outra imagem comum é do indígena visto como objeto de pesquisa, ou objeto a ser capturado pela fotografia. Certas produções auxiliaram a perpetuação de práticas de controle através dos anos, construindo imaginários de exotização como seres desprovidos de capacidade de criatividade e de pensar suas autorrepresentações. Desde a década de 1980, principalmente a partir do projeto Vídeo nas Aldeias⁴ que consiste na formação de cineastas de diversos povos indígenas, têm crescido o número de produções fílmicas e fotográficas realizadas por indígenas. Desde então, diversos povos têm pensado no audiovisual – e também outras mídias – como forma de divulgação de suas realidades a partir de perspectivas próprias, divulgando suas especificidades e lutando por seus direitos.

A dissertação de mestrado de Sophia Pinheiro (2017) apresenta conversas com a cineasta e professora Patrícia Ferreira, que já foi participante da Ação Saberes Indígenas na escola como cursista e orientadora Mbyá Guarani. Patrícia comenta sua atuação como cineasta e as imagens que produz:

Mostrar para os não-indígenas o erro daquela velha história do índio “CONGELADO” e que nós aparecemos somente na HISTÓRIA da época do Caminha, dos jesuítas e dizer que NÓS não ficamos congelados em 1500, que NÓS estamos em 2016 e precisamos urgentemente falar sobre nós indígenas atuais e dizer que NÓS não somos folclore como conta nos livros de História do Brasil (PINHEIRO, 2017, p. 42).

⁴ O projeto Vídeo nas Aldeias tem por objetivo fortalecer as identidades e lutas indígenas através do audiovisual. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/>

Durante as quatro edições da ASIE – Núcleo UFRGS foram diversas as vezes que tivemos oportunidade de discutir e repensar nas práticas educacionais, as imagens congeladas sobre os indígenas. Nas discussões, pensamos tanto numa perspectiva das imagens produzidas no imaginário da sociedade, quanto de fotografias, desenhos e mapas – como nos materiais didáticos, que vou discorrer mais tarde. As imagens produzidas no imaginário aparecem, por exemplo, quando os professores relatam suas relações com as diretorias não indígenas de suas escolas. Alguns professores lutam diariamente para serem reconhecidos nas suas propostas pedagógicas ou terem seus calendários respeitados. O ato de trazer velhos conhecedores da comunidade para instituição escolar, em alguns casos, pode ser visto como um empecilho ou perda de tempo no planejamento da instituição – que tende a privilegiar algumas formas de conhecimento em detrimento de outras. Esses entraves fazem parte do imaginário que deslegitima e desvaloriza os conhecimentos indígenas, por exemplo.

41

Nos espaços de formação, que reúnem professores e orientadores, seguidamente nos deparamos com as imagens produzidas no imaginário do senso comum que atravessem não só os *fóg* ou *juruá* (não-indígenas), mas também os próprios professores. Em algumas terras indígenas, que ainda reivindicam a demarcação de suas terras, enfrenta-se cotidianamente o uso de estigmas negativos sobre si mesmos, como, por exemplo o uso do termo “bugre”, que tenta desqualificar pessoas Kaingang como menos indígenas, em certos casos. Autores como Frantz Fanon (2008) e Patrícia Hills Collins (2009) nos ajudam a pensar nos efeitos psíquicos que pessoas negras – e também indígenas – enfrentam como a desumanização provocada por imagens de controle e violências coloniais. Nesse sentido, imagens são produzidas com intuito de exercer poder e dominação desses povos.

Como veremos, a preocupação com a desconstrução desse imaginário se estende aos alunos e as comunidades. Esse imaginário não está dissociado das imagens produzidas pelos livros didáticos, pelas fantasias de índio, pela representação destes em mitos e lendas como parte do folclore. O problema das imagens estagnadas num tempo passado é a ideia que estes povos não existem mais, ou que se existem, devem comportar-se como as imagens que se conhece pelo senso comum.

Imagens capturadas

42

O filósofo Flusser (2011) apresenta uma imagem interessante para se pensar o gesto de fotografar. Ele compara com o ato de caçar. Juntamente de seu aparelho, quem fotografa observa, persegue, constrói uma intencionalidade na captura de sua presa. Assim, a imagem capturada é feita a partir de escolhas: o que capturar e como capturar. Para além da técnica, essas escolhas são imaginadas e podem ser entendidas como culturais, políticas e estéticas. Sophia Pinheiro (2017) e Eduardo S. Schaan (2015) fazem alguns apontamentos sobre a imagem de caça de Flusser. Schaan (2015) compara a câmera como uma flecha durante a caça, pensando no ato de tirar fotografias como captura e possibilidade de pacificação de outros corpos. Já Sophia Pinheiro (2017) pensa na câmera como arma: ao apertar o gatilho, se escolhe como o alvo será retratado.

A partir da ideia de que se tem imagens capturadas e congeladas que produzem efeitos cotidianos e de longa duração, começa-se a refletir que tipo de imagens gostaríamos que tivesse mais duração e se perpetuasse no tempo? Como a ASIE, como ação formativa de educadores, pode proporcionar espaços de repensar e refazer tais imagens? Como pensar que essas imagens são também formativas e produzem conhecimentos e imaginários?

No caso Kaingang, por exemplo, podemos pensar a trajetória das imagens que menciono. Antes do grande evento que reuniu orientadores, pesquisadores e cursistas, houve diversos encontros entre os orientadores do projeto. Nessas reuniões, aconteceram conversas sobre que tipo de situação os professores e as escolas enfrentavam politicamente, a forma como abordavam certas temáticas e suas dificuldades, como a necessidade de materiais, entre outros assuntos. O imaginário sobre os indígenas e sobre os Kaingang esteve a todo o momento presente nessas discussões. A todo momento se reconhecia tais ideias e se repensou formas de ressignificá-las.

A partir das discussões sobre as necessidades de formação, os orientadores encontravam os cursistas em suas áreas indígenas e passavam a escolher temáticas a serem trabalhadas nas suas respectivas escolas, bem como iriam apresentá-las ao grande grupo. Apresentação de danças, teatros, apresentação de slides, canções, pinturas corporais, foram algumas das demonstrações que ocorreram nos grandes encontros. A partir das imagens, houve conversas diversas sobre os modos de produzir as tintas, as formas das marcas corporais, ou sobre os mitos que as envolvem. Em outros momentos, as cenas de um teatro geravam dúvidas sobre as diferentes maneiras que os mitos representados foram escutados. Algumas fotos que ilustram atividades realizadas nas aldeias inspiram debates acalorados sobre as diferentes formas de realizar algumas práticas como as armadilhas para caça, formas de pesca e receitas de comidas, por exemplo.

Juntamente com essas discussões mais específicas oriundas de fotos, cenas e narrativas em que, sempre havia, relatos que traziam memórias em relação aos territórios, histórias dos antigos, relatos de lutas e resistências que seus parentes enfrentaram e ainda enfrentam. Assim, junto das fotos de *kumi* ou *fuva* (comidas tradicionais Kaingang), por exemplo, acompanhavam ensinamentos de receitas, histórias de coleta

dos alimentos e memórias afetivas, constituindo essas, num grande momento de troca. Mas também, surgiam falas que denunciavam a falta dos alimentos tradicionais por causa de invasões e falta de demarcação territorial. Nesse caso, o desmatamento das florestas que termina com as “comidas do mato”, gera estigmas sobre suas formas de conhecer, como se seus alimentos e formas de preparo fossem menos importantes, ou atrasados. No entanto, é nesses momentos de encontro que existe a possibilidade de conhecer e ressignificar a importância desses saberes, bem como de promover esforços coletivos para continuar suas formas de pensar educação.

44 Como portadora do aparelho câmera, foram diversas as vezes que fui convidada a ir em eventos de diferentes terras indígenas para presenciar momentos considerados importantes para formação. Esses espaços de aprendizagem variam entre encontros na escola, conversas com mais velhos, caminhadas nas terras indígenas, cozimento de alimentos, rituais, entre outras ocasiões. Nos encontros entre professores, havia uma preocupação com que as falas, principalmente dos mais velhos e xamãs, fossem gravadas e disponibilizadas em *pen drives* ou *YouTube* para circulação entre professores e parentes, por exemplo.

Que fotografias e gravações sobre diversos assuntos podiam ser feitas para que não se perdesse tais momentos de conhecimento? Em algumas áreas indígenas, podíamos perceber discursos preocupados sobre a relação dos indígenas com o mundo dos brancos, principalmente por parte dos mais velhos. A proximidade das aldeias com as áreas urbanas, as propagandas televisivas, as redes sociais e a escola são modos de aprender o mundo do branco e são muito presentes na vida dos jovens das comunidades.

Por isso, houve também uma preocupação de que essas novas ferramentas fossem articuladas pelos indígenas. Para que estes também tivessem, através da câmera, a possibilida-

de de apontar recortes e suas perspectivas de mundo, como possibilidade de devolução de um imaginário que sofreu tentativas diversas de apagamento e invisibilidade – mas que sempre resistiram. A câmera como arma, ou como flecha, faz a captura de novas imagens, a partir de outra perspectiva do que é caçar. Nesse sentido, como arma, as imagens são potentes agentes transformativos e educacionais.

Como já mencionado, verificamos uma grande produção de filmes de cineastas e artistas visuais, que buscam repensar histórias e imagens sobre si dentro de suas comunidades, mas também como forma de dar visibilidade às suas diferenças, perspectivas e lutas por aquisição de direitos. O artista Denilson Baniwa, em algumas de suas obras, reutiliza imagens de indígenas que aparecem em relatos e livros – sequestrados de suas histórias, nomes e povos – e repensa o local deles dentro de outros contextos, devolvendo a humanidade ao recontar as histórias destes indígenas retratados.

Não só os cineastas e artistas fazem isso através das câmeras, mas também podemos pensar em como os professores da **Ação Saberes Indígenas na Escola** têm capturado narrativas, imagens, histórias, canções e metodologias num esforço coletivo de devolver a valorização de seus conhecimentos e epistemologias próprias. De recontar suas histórias a partir de suas perspectivas e mobilizar outros tipos de imagem.

Imagens em movimento

As imagens não são representações fixas da realidade, não eternizam momentos. Na perspectiva de Flusser (2011), elas transformam os eventos em cenas. As imagens, portanto, são mediações entre as pessoas e o mundo. Desde essa perspectiva, podemos pensar na potência de mobilidade das imagens, ou os movimentos que podem surgir a partir destas.

Ainda que a ideia de capturar imagens para que não se percam alguns conhecimentos e lembranças de pessoas, seja muito presente; há uma expectativa em relação a que os registros possam circular entre professores, escolas e parentes – e em alguns casos, entre os não-indígenas. Não há uma possível substituição dos momentos de troca, como os de escuta, as rodas de chimarrão, as narrativas em torno do fogo, as experiências nas casas de reza, os banhos dos *kujá*, ou como vimos a preparação dos alimentos tradicionais. No entanto, essas ferramentas são entendidas como formas de fazer circular por mais pessoas estas vivências, provocando novas possibilidades de encontro e de realização de tais atividades. Tais registros podem atuar como mobilizadores de novos encontros, como forma de rever parentes, de ter novas conversas, de experimentar outras formas de realizar atividades semelhantes. Há uma forma autônoma de trocas entre os professores, orientadores e cursistas dos registros produzidos de suas atividades, bem como a troca de músicas, experiências, atividades e textos através de redes sociais e aplicativos de mensagens.

Ao longo das edições, notamos uma maior reflexão sobre o papel do registro dentro da ASIE. As imagens passaram a não ser uma captura de momentos para documentação das atividades realizadas no projeto, mas também passaram a ser discutidas pelos sujeitos que apareciam nas imagens. Ou seja, foram desenvolvidas dinâmicas para que houvesse uma reflexão sobre que tipo de imagem gostariam que se produzisse sobre si: quais as intenções, como gostariam de ser reconhecidos pelos seus trabalhos, que tipo de fala, quais momentos deveriam receber mais atenção. Alguns vídeos produzidos pela ASIE tiveram a intenção de, mais do que registrar as atividades, ser um meio de divulgação de informação e luta pelos direitos educacionais indígenas para um amplo público, mas também dentro de suas respectivas comunidades.

Apesar do longo histórico de como as imagens sobre indígenas são produzidas, é importante salientar que há diferenças na relação com as imagens entre Mbyá Guarani e Kaingang – e também diferenças entre comunidades e pessoas. Os Mbyá Guarani têm um número maior de cineastas e fotógrafos dentro de suas comunidades. Vários professores da ASIE participaram de oficinas e cursos de formação de cineastas, como Vídeo nas Aldeias. Outros fazem parte de coletivos como Comunicação Kuery, sendo estes professores responsáveis, na maioria dos encontros, pelos registros realizados. Conforme abordado no texto sobre os materiais didáticos produzidos durante a ação, também ficam evidentes as diferentes formas na produção e uso das imagens.

No último material didático Mbyá Guarani, foram elaborados etnomapeamentos de suas terras indígenas. Essa escolha marca também o momento político que muitas aldeias Mbyá Guarani passaram e têm enfrentado nos últimos anos. Muitas comunidades estão em beiras de estrada, outras em ocupações, esperando pela identificação e demarcação de suas terras. Nos últimos anos, com a duplicação da BR-116, algumas terras foram compradas como medidas compensatórias para as aldeias que foram afetadas pela construção da estrada. Em todos esses casos, a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI têm papel importante, e o etnomapeamento é uma das ferramentas de gestão territorial e ambiental. Os professores Mbyá Guarani, trazem, a partir dos desenhos dos etnomapas, suas concepções e perspectivas do território, do local da escola, fronteiras, seres, águas, morros, animais e plantas que existem na aldeia. A partir destes desenhos, são mobilizadas histórias, conhecimentos sobre o território, relações familiares, mitos, conhecimentos sobre a floresta, sobre a saúde e os modos de vida Mbyá Guarani.

Já os Kaingang, optaram por fotografias de diferentes áreas indígenas e diferentes temáticas somadas a textos com sugestões de atividades. As fotografias ali agem não só como exemplos representativos de atividades possíveis, mas também abordam a diversidade de situações que os Kaingang passam, diferenciando-os da imagem cristalizada na sociedade não-indígena de que os indígenas são todos iguais, ou que os Kaingang são todos iguais (SCHWEIG, 2018).

No material didático Kaingang, também foram produzidos dois CDs de áudio. Um deles com músicas em Kaingang e outro com diferentes pessoas contando histórias e mitos. As narrativas podem ser reproduzidas em aparelhos de rádio ou computadores. Ao ouvir os áudios pode-se aprender sobre versões das histórias em diferentes regiões e sobre diferenças linguísticas, por exemplo. Outra possibilidade é que os professores podem recontar as histórias eles mesmos junto de seus alunos. Assim, as imagens presentes no material têm potencial de criar momentos que valorizem a busca pelas histórias dentro dos territórios, bem como fortalecer as trocas entre professores, alunos e a comunidade.

Durante alguns encontros de formação de orientadores, houve momentos reservados para pensarmos a produção de imagens. Alguns destes momentos eram destinados a pensar as imagens dentro dos materiais didáticos: o que gostariam que ficasse registrado? Como gostariam? Como dividiram as imagens entre regiões? Que tipo de imagem se produz (fotografias, desenhos, mapas etc.)? Outros momentos foram reservados para pensarmos em questões técnicas: como fotografar, como salvar os arquivos, como compartilhar, como gravar vídeos etc.

Apesar do programa não ter como intuito a formação de cineastas e fotógrafos, de maneira que houvesse um tempo hábil para formação técnica de novos profissionais, existiram outras formas de proporcionar reflexões sobre a

produção das imagens que os professores já produzem de forma autônoma.

Os materiais didáticos produzidos durante o programa são importantes ferramentas para construção de um imaginário diferente daquele historicamente construído. Materiais esses, pensados e elaborados pelos próprios professores indígenas, que eles têm a oportunidade de usar em suas comunidades. Materiais e narrativas construídas por seu próprio povo, valorizando suas próprias formas de se pensar e de constituir seus conhecimentos. Além disso, tem-se que durante toda produção dos materiais didáticos, as imagens, fotografias, desenhos, gravações e mapas foram sempre pensados e elaborados pelos professores.

Durante a elaboração desses materiais, houve encontros, não só entre a equipe da ASIE, mas também nas respectivas Terras Indígenas dos professores. Assim sendo, e dado o exposto, é importante ressaltar aqui que a produção das fotografias, mapas e CDs de áudios envolveram um movimento não só de troca de arquivos, mas também uma articulação entre professores, parentes, escola, e sábios para que os momentos registrados acontecessem. Muitas pessoas se mobilizaram fazendo entrevistas, questionando outras pessoas e envolvendo de forma mais ampla a comunidade na produção das imagens de modo que também portam um modo coletivo de se viver e de construir conhecimento.

O modo coletivo de produção de conhecimento tem sido estudado por Manuela Carneiro da Cunha (2009), a qual tem observado como os conhecimentos tradicionais operam como conjuntos de modos particulares de gerar conhecimento. Essa abordagem nos instiga a pensar em como as imagens podem proporcionar relações, encontros e trocas. A perspectiva de um conhecimento que não é dissociado das pessoas e suas relações, mas pensado como a relação em si – tendo em vista que tais relações envolvem outros seres não

humanos, é também explorado por Marcela Stocker Coelho de Souza (2014). Dessa forma, as imagens expandem os espaços de formação dos professores, mobilizando e movimentando outras formas de produção de conhecimento além das salas de aula, por exemplo.

Bruno Ferreira (2014), doutorando em Educação e supervisor Kaingang na ASIE, apresenta em sua Dissertação de Mestrado a importância de se valorizar e legitimar as conversas com os mais velhos. Segundo o autor, tais momentos são muito significativos por se constituírem em momentos de aprendizagens que divergem das histórias lidas em livros “onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções” (FERREIRA, 2014, p. 34).

50 A produção de vídeos também foi recorrente durante os encontros. As falas dos velhos e sábios, bem como dos *karai* e *kujá* são compartilhados entre professores e circulam nas aldeias. Assim como os vídeos de danças, cantos e teatros que professores apresentam durante as reuniões. Em outros casos, há vídeos de caráter institucional que são também mobilizados pelos professores de modo a justificar ausências em suas comunidades. Outros são elaborados de forma a apresentar posicionamentos políticos, dando visibilidade a questões que os professores enfrentam em suas lutas diárias:

os vídeos atuam como uma linguagem de luta, uma forma de obter direitos, que seus direitos sejam reconhecidos por gestores *fóg*, numa linguagem não-indígena, para serem amplamente divulgados na internet. É também como uma forma de luta interna, em ouvir histórias, mitos, retomar convívios, fazer registros de memória para uso dentro das salas de aula e nas escolas (SCHWEIG, 2018, p. 25).

Podemos entender que as imagens dentro da **Ação Saberes Indígenas na Escola** têm papéis diversos na produção de conhecimento. A produção das imagens tem fun-

damental importância, pois devolve perspectivas nativas tensionando as narrativas coloniais provocadas durante muitos anos de exploração e violência. Como bolsista, é também importante a produção de imagens dos momentos de formação, tanto para as formações que cada professor realiza com suas comunidades e parentes, quanto para registro de atividades e produção de conhecimentos que podem ser articulados futuramente como materiais de pesquisa, por exemplo. As imagens também atuam como arma de divulgação e aquisição de direitos, bem como modos de capturar conhecimentos, de modo a não esquecer, e de fazer tais conhecimentos e aprendizados circularem. Dessa forma, as imagens pensadas e produzidas no âmbito da Ação possuem um grande potencial educativo de modo a produzir novas trocas, conhecimentos e encontros.

Referências

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARNEIRO DA CUNHA, M. “Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In: _____. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. Pp. 311- 373.

COELHO DE SOUZA, M. S. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Pp. 195-218.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2009.

52 FERREIRA, B. **Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

MEDEIROS, J. S. Povos indígenas e a Lei n. 11.645: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. Pp. 49-62.

PAULINO, Rosana. **História Natural?** Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. 2016.

PINHEIRO, S. F. **A imagem como arma: a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira Pará Yxapy**. [Dissertação de Mestrado]. Goiânia: UFG, 2017.

SCHAAN, E. S. **Imagens em Movimento: reflexão sobre a aprendizagem Mbya a partir de uma oficina de vídeo na Tekoá Nhundy, RS, em 2014 e 2015.** [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação]. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

SCHWEIG, A. L. M. **A Educação pela Terra: professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais.** [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento Oficial da Autonomia e da Sabedoria dos Agentes Originários e Reorientação do Projeto (Inter)nacional Brasileiro. In: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. F. (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. Pp. 17-32.

Percepções de como os professores Guarani e Kaingang conceberam os materiais didáticos

Cláudia Vicari Zanatta
Marília Raquel Albornoz Stein

Rodas de conversa sobre educação, arte e vida Kaingang e Guarani, diálogos sobre currículo, gestão e políticas públicas no Brasil, debates sobre línguas e culturas indígenas, aconselhamentos falados e cantados dos/das sábios/as anciãos/ãs sobre ética e saúde. Desse leque colorido de ações coletivas durante os mais de quatro anos da **Ação Saberes Indígenas na Escola** (ASIE), na UFRGS¹, nasceram livros, CDs e mapas que, concebidos como materiais didático-pedagógicos, traduziram o desejo das/dos professoras/es Guarani e Kaingang de amalgamar algumas possibilidades educativas nas suas línguas originárias para as escolas indígenas. Serão descritos a seguir alguns desses materiais e suas histórias de construção, destacando-se as bases teórico-metodológicas a partir das quais foram gerados.

A **Ação Saberes Indígenas na Escola** é um programa do governo federal que visa promover a formação continuada de professores/as da Educação Escolar Indígena, especialmente dos anos iniciais da Educação Básica. No Núcleo UFRGS professores/as Guarani e Kaingang participaram do projeto, bem como pesquisadores/as (jovens, adultos/as e

55

¹ Voltado à formação continuada de professores indígenas, promovido pelo governo federal, através do Programa ForProf, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECADI), a ação integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no seu eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas e é direcionada a professores indígenas das escolas indígenas de Educação Básica. Na UFRGS, o Núcleo foi constituído no final de 2013, e dele participam professores indígenas que atuam nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul.

idosos/as) e estudantes e docentes não-indígenas. O trabalho foi pautado na organização comunitária, no multilinguismo, na interculturalidade e nas especificidades dos processos de letramento, numeramento e dos conhecimentos dos povos indígenas. Entre outros objetivos, a proposta buscou “fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (SIE, 2013). Tendo isso em vista, entre os anos 2014 e 2018, os/as participantes desenvolveram experiências educativo-investigativas que resultaram em dois livros sobre letramento, um em Kaingang (KANHGÁG VĨ KI, 2016) e outro em Guarani (JEREROAYU, 2016); um CD de músicas Kaingang (KANHGÁG VĨ KI - MÚSICA KAINGANG, 2016); um conjunto de mapas Guarani (YVY RUPA: território Mbyá-Guarani, 2017); e um estojo multidimensional confeccionado por docentes Kaingang (KANHGÁG AG KAJRÓ TY GIR MRÉ TY RÃNHRÂJ KE, 2017), contendo cartões temáticos, um CD de narrativas (KANHGÁG KÃME, 2017) e outro de cantos (TÏGTÏNH KANHGÁG VĨ KI, 2017).

Os encontros interculturais (WALSH, 2005) promovidos entre os/as participantes indígenas e não-indígenas da ação oportunizaram diálogos importantes para conceber os materiais didáticos, sobre formas de conhecimento, valores e relações de poder a partir de diferentes projetos onto-sócio-cosmológicos. Nesse espaço plural foram reafirmadas as *epistemes* dos povos originários Kaingang e Guarani, suas memórias, tradições e inovações envolvendo práticas culturais, territorialidades e saúde. Ao marcarem o quanto no Brasil os povos originários foram e ainda são invisibilizados e vilipendiados por poderes hegemônicos de alguns ocidentais produtores de uma história respaldada na violência colonial, os/as participantes compreenderam os produtos didá-

ticos como formas de resistir, reagir, resgatar e salvaguardar memórias e saberes. As palavras do professor Jerônimo Franco, no encontro de professores Guarani e Kaingang (Casa de Eventos Capuchinhos, Porto Alegre, RS, fev. 2017), expressa essa intenção, ao afirmar o valor da experiência, da oralidade, dos saberes dos/as idosos/as e das crianças como princípios pedagógicos Guarani: “Eu ensinei o nome da fruta *guavirá* para o meu filho vendo a planta. Como vai ensinar um pai se não vê a planta? O livro didático é em geral para quem não tem mata. Mas o vídeo e o áudio podem ser recursos para os mais velhos falarem para todos, desde as crianças. Também tem de gravar as crianças falando...”.

Com o protagonismo dos/das professores/as Guarani e Kaingang em consubstanciar as muitas formas de conceber e sistematizar o conhecimento em sons, textos e imagens, para a execução do projeto de criação de materiais buscou-se apoio, por um lado, nos métodos acadêmico-dialógicos cartográfico (BAPTISTA DA SILVA, 2013), sócio-antropológico (FREIRE, 1987) e etnomusicológico colaborativo (LIMA RODGERS *et Al.*, 2016). Por outro lado, os métodos de construção de conhecimento e de compartilhamento de memórias trabalhados no projeto pautaram-se pelos preceitos das/dos *kujã* e *kunhã karáí/karáí*, respectivamente mestres anciãs/anciãos Kaingang e Guarani, e envolveram dialogicidade (roda de conversa), oralidade e artisticidade (performance), a mística vivencial (BOGO, 2009), coletividade e reciprocidade, e transdisciplinaridade (CARVALHO, 2010). O professor Bruno Ferreira refletiu sobre as especificidades desses métodos tradicionais ameríndios em sua pesquisa sobre educação Kaingang:

Viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem. Reunir pessoas mais velhas em rodas de conversas é muito mais significativo do que ficar sentado em

uma sala de aula ouvindo histórias escritas em livros, onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções (FERREIRA, 2014, p. 34).

58

Na ação procurou-se promover uma experiência coletiva de integração entre corpo e espírito, palavra e território, subjetividades e mundos ou objetos, fazeres artísticos e científicos, tendo presente a noção de *sentipensar*, significando “pensar com coração e mente” (FALS BORDA, 2009). É o que Jerônimo acentua ao falar da importância de poder plantar na aldeia o *avati*/milho tradicional, do qual é feito o pão sagrado, que – distribuído na *opy*/casa de reza – vai gerar saúde, na medida em que ali os Guarani vão receber o nome para seguirem crescendo. Critica a semente transgênica do milho, que segundo ele vai acabar com a vida Guarani, e alerta para os riscos à vida aportados pelos remédios dos arroseiros e plantadores de soja, que contaminam os rios e o ar. “São tecnologias que se transformam em doenças que os Guarani nunca tinham tido. [...] A nossa saúde é um espaço, ficar em contato com a natureza, essa é a nossa vida. Ainda bem que minha aldeia fica mais afastada, sem barulho, ouvindo o canto dos pássaros. Então isso é vida para nós” (Jerônimo Franco, fev/2017).

Como traduzir em materiais didáticos conhecimentos processuais, contextualizados e transdisciplinares? Os mapas, músicas, textos e narrativas orais foram concebidos pelo desejo comum de que se desenvolvessem de acordo com as cosmologias e intenções político-ontológicas dos povos Mbyá-Guarani e Kaingang, suas memórias ancestrais, histórias familiares e comunitárias, através de processos que envolveram tanto o uso de meios digitais quanto físicos. Os/As acadêmicos/as não-indígenas buscaram ouvir e colaborar na execução das atividades definidas pelos/as professores/as indígenas. As agendas foram orientadas por éticas e estéticas originárias, considerando suas temporalidades e espacialida-

des, ao mesmo tempo em que se consideraram prazos e limites espaciais e financeiros institucionalizados.

Nos círculos de conversa aconteceram planejamentos coletivos, foram vividas tensões e expressos risos, compartilhados sonhos, conflitos, performances, críticas e projetos e foram produzidos registros. Advinda de diferentes trajetórias formativas e profissionais, a equipe multidisciplinar e intercultural, entre permanências, afastamentos e transformações, negociou e talhou singularmente cada um dos materiais didáticos, que serão descritos a seguir.

Como os materiais didáticos buscam refletir as vidas indígenas

Educação e escola

59

Para criar os materiais didáticos, primeiramente, os/as participantes da ação refletiram sobre as concepções de educação e escola indígena, em relação às diferentes experiências que vêm sendo implementadas em cada comunidade Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul (RS). Para o professor Júlio Pedroso (fev/2017) a “educação não é só entre quatro paredes nem um caderno cheio de escritos”. Jerônimo Franco (fev/2017) complementou: “A escola é a aldeia toda, não um espaço entre quatro paredes, não o horário dos *jurua* [não-indígenas] ... A educação diferenciada é lei e não aceita o sistema de vocês. Temos que criar um sistema, se não a gente vai ficar seguindo o cardápio, que não é da vida indígena”. Ou seja, percebeu-se claramente nas reflexões a necessidade de ser pensada e gerada outra escola, e também de des-aprender noções que haviam sido introjetadas e naturalizadas ao longo de décadas de convívio com pedagogias e formatos oriundos da escola branca.



60



Fig. 1 e 2 – Maria Constante Garcia e Pedro Pó Mág Garcia (esquerda); Ilva Maria Emílio autografando CD de cantos no lançamento de material didático. Encontro Kaingang, Passo Fundo, ago. 2016 (direita). Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.



Fig. 3 a 7 – Lançamento de material didático. Encontro Guarani, Barra do Ribeiro, jun. 2018. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Práticas musicais

62

A partir das experiências e demandas das famílias e dos/das colegas gestores/as e docentes de suas localidades, os/as professores/as debateram, entre outros temas, sobre a circulação dos saberes musicais dentro e fora da comunidade, as formas de registro e autoria de cantos e narrativas. Nas gravações de cantos Kaingang por professoras/es da terra indígena da Guarita² em 2015 (KANHGÁG VĨ KI - MÚSICA KAINGANG, 2016) e de diversas comunidades³ em 2017 (TÿGTÿNH KANHGÁG VĨ KI, 2017), por exemplo, foram intensos os questionamentos sobre a importância do fazer musical na escola e a dimensão do segredo. Com os trabalhos desenvolvidos nas comunidades no âmbito da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, aos poucos o interesse dos/das *performers* pela circulação do patrimônio sonoro Kaingang nas escolas, inicialmente questionado por muitos, foi aumentando. Resultou deste debate a proposta de registrar alguns repertórios, mantendo as sonoridades ligadas a rituais complexos - de cura, de nomeação ou de culto aos antepassados - protegidas da difusão midiática. As pessoas envolvidas no projeto pesquisaram memórias de cantos de festas e de fazer dormir, revisitaram paisagens sonoras e dimensões sensoriais não exclusivamente sônicas. Cientes desta profusão de imagens e relações, as gravações

2 A terra indígena Guarita, localizada nos municípios de Tenente Portela, Miraguá e Redentora, RS, foi demarcada originalmente em 1918 pela Comissão de Terras de Palmeiras, RS, e redemarcada em 1997. Conta com uma população estimada em 5.996 indivíduos Kaingang (Fonte: Censo 2010, IBGE 2012, www.portalkaingang.org). Um grupo de professoras/es de escolas da Guarita vieram a Porto Alegre em agosto de 2015 para realizar os registros sonoros, no *Auditorium* Tasso Corrêa do Instituto de Artes da UFRGS.

3 Os locais de gravação deste CD de cantos foram a Casa de Eventos Capuchinhos, em Porto Alegre, RS; o acampamento Horto Florestal, no Salto do Jacuí, RS; e a Terra Indígena Cacicue Doble, em Cacicue Doble, RS.

das performances musicais foram feitas e entre elas escolhidas as que os/as professores/as consideraram mais bonitas e importantes para cada CD. Também foram pensados os instrumentos musicais utilizados nos arranjos, qual língua – Kaingang ou Português – deveria ser expressa nas canções, nos textos do encarte e na ficha técnica e a paisagem sonora a prevalecer como moldura das gravações. Assim, houve registros em ambientes fechados, outros próximos à mata, em que soavam pássaros e árvores, e outros ainda junto às águas de uma cachoeira.

As práticas sonoro-performáticas Kaingang nos CDs acima mencionados e no CD de narrativas *Kanhgág Kãme* (2017) revelaram preferências estéticas diferentes daquelas hegemônicas entre registros musicais predominantes nas mídias ocidentalizadas. Por exemplo, a performance gravada na última faixa do CD de cantos de 2017, do *Hino de Resistência Kaingang*, foi realizada em um evento na Casa dos Capuchinhos por todos os professores presentes, que trocaram lembranças de como cantá-lo. Obtiveram assim uma massa vocal intensa a ressoar a música símbolo da resistência do seu povo. Uma interpretação menos compartilhada suprimiria as “franjas sonoras” (TURINO, 2008) que resultaram do canto coletivo. Embora priorizada em muitos contextos musicais urbanos não-indígenas, neste caso a sincronia sônica – melódica e rítmica – era um critério musical secundário em relação à sonoridade densa e plural resultante da soma das vozes e de uma participação social consideravelmente numerosa. A prática musical como índice de coesão social tem sido também um princípio cosmo-sônico de diferentes grupos de cantos e danças Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul (STEIN, 2009).

A vivência das cosmologias e das línguas

64

Para a confecção dos diferentes materiais didáticos, as/os professoras/es Guarani e Kaingang trataram de especificidades sócio-cosmológicas de cada etnia, localidade e escola. Os/As docentes Kaingang ocuparam-se de traduzir nos documentos pedagógicos o sentido de dualidade e complementaridade ético-estética das metades clônicas *kamé* e *kairukré*, próprio das cosmologias ameríndias Jê. A escolha de grafismos representativos de cada uma dessas metades, bem como o uso de cores específicas para a moldura da capa do material Kaingang de 2017 ilustra essa preocupação (Figura 16). Cabe ressaltar que nem todos os professores Kaingang participantes do projeto eram falantes de seu idioma originário, revelando o quão fundamental e urgente seria a produção de material didático neste idioma. Os/As Guarani, por sua vez, trouxeram à roda em diversos momentos sua cosmovisão orientada pela palavra-espírito e pelo aperfeiçoamento no caminhar/*oguatá*. A relação de cada um desses povos com a língua e com suas práticas culturais também foi tratada. Os Kaingang, que têm constituído uma multiplicidade de situações de aproximação com a língua e com variados rituais e formas alimentares, que se enraízam em históricos específicos de interação com outras populações e de repressão do uso e desenvolvimento da língua Kaingang, procuraram em muitos dos materiais apoio para a pesquisa e difusão de sua língua e de seu patrimônio sonoro. Já os Guarani, que possuem um domínio quase generalizado da capacidade linguística e, em especial no RS, seguem princípios de segredo e mantêm a restrição à participação dos não-Guarani em suas práticas culturais, priorizaram apresentar nos objetos educativos aspectos do letramento e de suas maneiras de estar e se relacionar com o território, como veremos adiante. Indicativo deste resguardo foi que, em vários dos encontros dos Mbyá-Guarani para construção dos mate-

riais didáticos, predominou a fala em seu idioma originário, ocorrendo tradução para o Português somente dos principais aspectos debatidos. Também ficou salientada a preferência do uso do desenho ao invés do registro fotográfico nos materiais produzidos pelos Guarani.

Plasmar a diversidade

Professores/as Guarani e Kaingang demonstraram grande preocupação com a representatividade étnico-cultural no projeto, que envolveu experiências locais, interconectadas por uma territorialidade expandida. Assim, nos cartões temáticos do material *Kanhgág Ag Kajró Ty Gir Mré Ty Rãnhraj Ke* (2017) foram usadas fotografias produzidas pelas próprias comunidades participantes da ação, para que todas fossem contempladas com seus registros. No conjunto de mapas Guarani *Yvy Rupa* (2017) houve preocupação semelhante, na medida em que cada *tekoá*/aldeia em que atuavam os participantes do projeto foi representada por um mapa desenhado por pessoas do lugar; em alguns casos por um indivíduo, em outros, por vários/as professores/as de forma colaborativa (Figuras 8 e 9).

65





Fig. 8 e 9 - Produção de mapas Guarani na tekoá Nhundy, comunidade da Estiva, Viamão, RS, 2017. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

66

Outra questão elaborada pelo coletivo de professores/as foi a derivação, para os textos verbais, de uma forma de escrita dos fonemas da língua que abrangesse aspectos de uma totalidade linguística, mas, simultaneamente, mencionasse sua variabilidade, seu fluxo, conforme tempos e espaços vividos pelas famílias e vizinhanças. Com sentido semelhante a esses textos explicativos, para o CD de cantos de 2017, após o conjunto das faixas cantadas e tocadas, foram produzidas faixas sonoras exclusivamente instrumentais das mesmas músicas, para servirem de base a outras versões cantadas do repertório registrado.

Um pouco mais sobre os materiais didáticos

As primeiras produções didáticas feitas na **Ação Saberes Indígenas na Escola** – Núcleo UFRGS foram os livros confeccionados com a finalidade de letramento, narração de histórias etc., finalizados em 2016 (KANHGÁG VĨ KI e JEREROAYU).

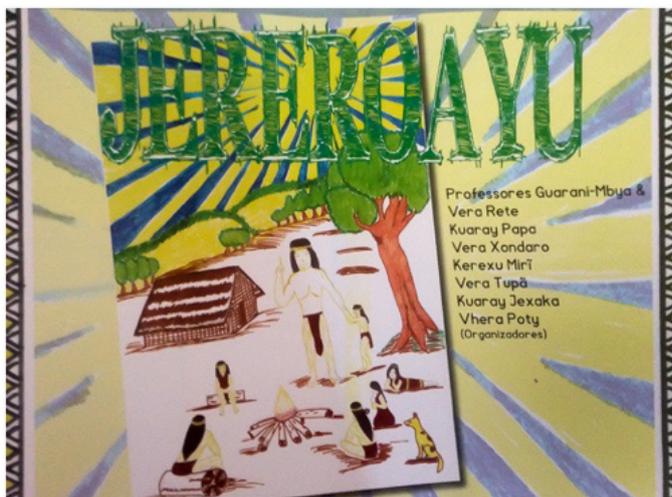
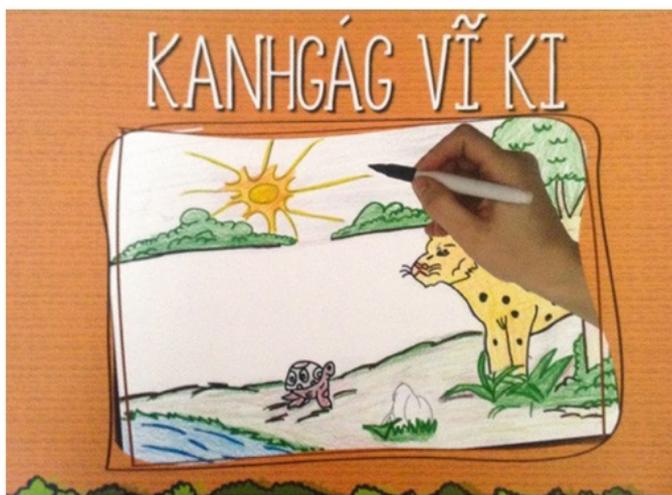


Fig. 10 e 11 - Capas dos livros didáticos sobre letramento Kaingang e Guarani. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Kanhgág Vĩ Ki: Tỹgtỹnh Kanhgág: cantos Kaingang (2016)

No âmbito da ação, em 2015, como já mencionado, um grupo de professores/as Kaingang da terra indígena da Guarita⁴ interessou-se pela sistematização de material musical para seus estudantes e demandou a gravação de um CD, produzido no mesmo ano e lançado em 2016. O mesmo contém onze cantos, que variam entre a língua Kaingang e o Português. Através deles as/os docentes disseram pretender expressar sua história e o modo de ser Kaingang, para preservar e perpetuar o conhecimento tradicional do grupo, oportunizando aos alunos o acesso a elementos próprios da sua cultura.

68



Fig. 12 - Gravação do CD Kanhgág Vĩ Ki: Tỹgtỹnh Kanhgág. *Auditorium* Tasso Corrêa, Instituto de Artes, UFRGS, 2015. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Kafěj vỹ goj kri nãgnãr (Uma folha viaja no rio, faixa 5) é uma música para o pai ou a mãe cantar para a criança dormir.

Sua poesia e sua melodia descrevem a folha que flutua no rio enquanto a cobra chacoalha na roça de milho, evocando sons da natureza e a força mítica e cotidiana destes agentes. Lembra também a imagem escolhida para a capa do primeiro material didático produzido pelos/as professores/as Kaingang (KANHGÁG VĨ KI, 2016), onde igualmente estavam presentes o rio e as folhas, apesar da história ali retratada envolver o protagonismo de outros animais (Figura 10).

Kaféj vř goj kri nãgnãr

Kaféj vř goj kri nãgnãr
Kaféj ěn nãgnãr
Goj kri ti nãgnãr
Gãr Rã to ěpř ki
Gãr Rã to ěpř ki
Přn vř nř kř tř m~u

69

Uma folha viaja no rio

Sa... sa... sa... Uma folha viaja no rio
Essa folha ondula, viajando no rio
Na fazenda de milho
A cobra chacoalha,
Cha.. cha... cha...

Na faixa 9, o hino *Índios Kaingang* descreve na Língua Portuguesa quem e como é o povo Kaingang e trata de valores comunitários, ao mesmo tempo que revela aspectos de uma luta compartilhada pela constituição de um território nacional. Outros cantos exploram centralmente o pertencimento dos Kaingang a um imaginário nacional, como o *Hino Nacional em Língua Kaingang* (faixa 1), cantado, no entanto, como consta no título, exclusivamente em Kaingang. *Sẽpe*

Tánh (faixa 7) foi descrito pelo grupo como um canto próprio de bailes Kaingang e que reafirma a lógica dualista *kamé/kai-ru*, na medida em que os participantes devem usar roupas de cores diferentes e assumir atitudes específicas, conforme seu pertencimento às metades clânicas. Diversas cenas, relações sociais e sonoridades são tratadas nas músicas, expondo um amplo leque de aspectos sócio-cosmológicos a serem reconhecidos e complementados comunitariamente.

As memórias Kaingang envolvem um complexo engajamento social intra e interétnico, que se traduz, entre outras formas, pela música (RAVANELLO *et al.*⁵, 2017). Ao contrário de uma falaciosa expectativa de que ser indígena significaria viver em um universo cultural congelado em um passado remoto, impermeável a diálogos e fluxos (crítica apontada, por exemplo, em ARAÚJO, 2006), as tradições Kaingang são atualizadas constantemente, são presentes. Gravá-las em equipamento digital, utilizar o violão como instrumento de acompanhamento e dispor desses registros para projetos pedagógicos equivale a dizer que professores/as estão engajados em desenvolver suas próprias dinâmicas culturais, celebrando, através de performances novas, sons e princípios herdados dos antepassados (FINNEGAN, 2008).

O projeto destes/as professores/as vai ao encontro de outros movimentos de intelectuais e artistas indígenas (LAGROU e VAN VELTHEM, 2018) que defendem o protagonismo contemporâneo e atualizado dos atores e povos originários e de suas práticas culturais, informadas por suas tradições e cosmologias. Para os colaboradores não indí-

⁵ A citação se refere a um texto produzido com o bolsista Gilson Ferreira (BIC - UFRGS), estudante Kaingang do Bacharelado em Música desde 2017, que analisou algumas músicas e narrativas dos CDs; e com os ex-bolsistas Alexandre Ravello (BIC UFRGS – REUNI), Mariane Kerber (PIBIC CNPq - UFRGS) e André Ferreira (BIC – UFRGS e Monitor Indígena), estudantes não indígenas do Bacharelado em Música (Instituto de Artes, UFRGS), que colaboraram na produção dos CDs Kaingang.

genas, observar e participar dessas produções culturais foi mais uma oportunidade para aprender com as performances artísticas originárias e desconstruir pré-concepções, em diálogo com resultados de outras pesquisas, como as de Kimmiye Tommasino entre os Kaingang. Segundo a autora,

[...] nesse século e meio de contato permanente, a sociedade nacional impôs modelos econômicos, sociais e culturais, mas disso não resultou a dissolução e homogeneização das culturas subordinadas. Apesar das mudanças a que foram obrigados a implementar no seu modo de vida, os Kaingang continuaram a produzir a sua cultura, gestada e redimensionada no interior do novo contexto (TOMMASINO, 2011, s.p).

Mapas Guarani: desenhando territórios (2017)

Em 2017 os professores Guarani optaram por produzir um material didático constituído por uma série de mapas referentes a cada território Guarani do RS participante da Saberes Indígenas na Escola. Professores das diferentes comunidades indígenas desenharam e coloriram 26 mapas (Figuras 13 e 14).

71



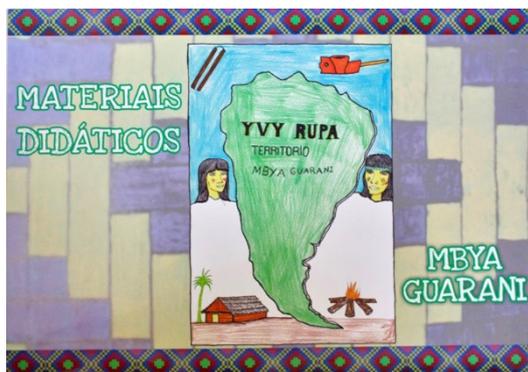


Fig. 13 e 14 - Visão geral dos mapas Guarani e imagem da capa da pasta dos mapas. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

72

Cada mapa traz informações em língua portuguesa referentes a: nome do município, nome do cacique, número de famílias, número de pessoas, tamanho do território, nome da escola, nome do/a professor/a, se há cultivo de alimentos importantes (como milho, mandioca), caça, pesca e matéria-prima para artesanato na área indígena. Tal cartografia revelou um território complexo a partir da perspectiva de seus próprios habitantes, salientando os elementos que os Guarani consideram essenciais. Os desenhos foram indicando, demarcando e produzindo sentidos a partir de uma percepção que denota o extremo cuidado que esse povo tem com o local em que vive. Embora mapas sempre indiquem fronteiras, é importante considerar que os Guarani têm como uma de suas características o caminhar/*jeguatá*, o deslocamento entre territórios, o que fica explicitado no texto bilíngue (Guarani e Português) de apresentação do material didático, escrito pelos/as professores/as:

[...] Os mapas mostram o que existe em cada aldeia a partir da visão dos que nelas vivem. Em seu conjunto, remetem a uma compreensão do território que

ultrapassa as fronteiras nacionais, representando os territórios Mbyá-Guarani em seus caminhos por todo o continente (YVY RUPA, 2017, contracapa).

Ou seja, junto ao protagonismo dos/as professores/as nesta produção, a apresentação dos mapas bem como o título geral dos materiais didáticos (*Yvy Rupa*) chama atenção para uma característica fundamental do povo Guarani: os fluxos, os caminhos e deslocamentos. Segundo a pesquisadora Carolina Costa, no contexto Guarani:

[...] a caminhada é a responsável pela manutenção da vida, ou mesmo da própria existência, ou seja, ela está longe de ser somente um deslocamento territorial continental e dá-se em uma constante movimentação nos planos constitutivos da *Yvy rupa*, no qual dialoga-se através de diferentes procedimentos com humanos, não-humanos, divindades, espíritos donos de plantas, de pedras, entre outras alteridades (COSTA, 2018, p. 28).

73

Os/As professores/as, ao vincularem a noção de território à de caminhada, reafirmam que o material didático, além de indicar localizações geográficas, também aponta para noções que são constituintes essenciais e definidoras das forças e potências de seu grupo.

Há muita beleza nas cartografias realizadas, delicadeza de cores e de traços, refinamento e sensibilidade no uso do espaço. O modo como a folha de papel foi utilizada nos diferentes mapas, os ritmos de cores, perspectivas e tracejados suaves têm o poder de apontar para a profunda espiritualidade dos Guarani, pois cada traço, embora diverso em cada mapa, parece precedido de reflexão cuidadosa, de tranquilidade e de muitos silêncios. Silêncios que indicam a presença de uma escuta apurada de tudo o que consideram vivo e não-vivo. Os desenhos, em meio à beleza, revelam também uma dualidade, pois fica patente em muitos deles a escassez de terras e de recursos naturais. Nem todos os mapas indi-

cam a existência de pesca ou de curso de água, por exemplo. Também em várias das cartografias não é marcada a presença de matas, locais fundamentais para a existência de recursos importantes como os materiais para o artesanato e alguma caça. Em um dos mapas, que representa uma aldeia na qual não há rio nem açude, a caixa d'água e um poço ocupam lugar importante na cartografia. Muitos/as vão indicar que algumas terras indígenas ou aldeias são constituídas por áreas diminutas. Na maior parte dos mapas a casa de reza/*opy*, a qual é um núcleo central da vida Guarani, não aparece. Outro dado que chama atenção é a presença impactante das rodovias – BR's e RS's –, as quais acabam ocupando lugar de destaque em vários desenhos.

74

Questionamento importante ocorrido durante a produção da capa da pasta na qual os mapas foram acondicionados foi a indagação por alguns/mas participantes do projeto referente ao posicionamento do mapa do Brasil, pois o desenho proposto para a capa replica a orientação da cartografia colonial, devido à sua disposição norte-sul. Optou-se por manter essa disposição, mas ficou ressaltada a necessidade de aprofundamento futuro, demandando discussões coletivas a respeito das implicações da continuidade e do reforço de tais representações do território no contexto escolar indígena. Neste sentido, o geógrafo Milton Santos nos aponta que

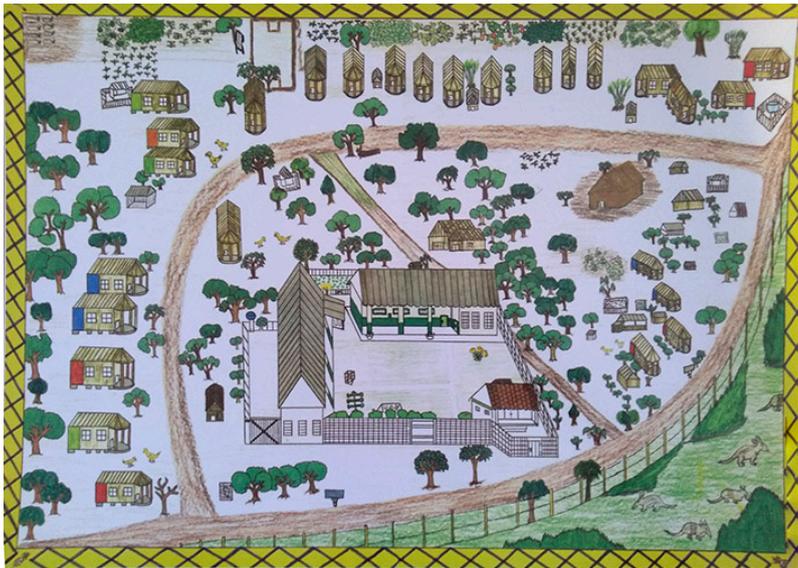
[...] o território revela o drama da nação, porque ele é muito mais visível através do território do que por intermédio de qualquer outra instância da sociedade. A minha impressão é que o território revela as contradições muito mais fortemente. Se se pudesse falar em um cotidiano nacional, este seria mostrado pelo território (SANTOS, 2000, p. 21-22).

Em consonância com a citação de Santos, os mapas Guarani não são a-históricos e demonstram claramente o drama das populações indígenas no território brasileiro.

Um dos mapas, inclusive, representa uma recente retomada de terra no interior do RS, oriunda de um processo de luta na busca de recuperar territórios que pertenciam originariamente a esse povo⁶.

A terra, a natureza, foram feitas por Nhanderu; e antigamente não tinha fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Antigamente tudo era dos povos indígenas e hoje em dia os Guarani estão vivendo muito precário (sic) por causa disso. E hoje as aldeias dos Guarani são os lugares onde o juruá não tem mais como aproveitar a terra, por isso ele deu para os Guarani. Altino dos Santos, Ubatuba, SP, 2003 (LADEIRA e MATTA, 2004 apud ZANIN, 2006, p. 33).

Mas, mesmo nos mapas que não mascaram que o cotidiano em muitas das terras Guarani do RS é feito de recursos que não favorecem a vida plena, há muita vitalidade na produção dos desenhos. As imagens, que, na maior parte dos casos, apontam para a escassez, ao mesmo tempo sublinham a resistência e a riqueza do viver Guarani, agenciando as tensões, as polaridades e os encontros e desencontros do viver indígena quando relacionado ao viver da sociedade branca (Figura 15).



76

Fig. 15 – Desenho de mapa Guarani indicando os elementos considerados mais importantes pelos habitantes da *te-koá*/espaço tradicional Guarani. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Estojo multidimensional Kaingang (2017)

O material Kaingang confeccionado em 2017 pelos/as professores/as Kaingang foi composto por 20 cartões temáticos e dois CDs exclusivamente em língua Kaingang, tanto nos textos verbais-escritos quanto sonoros-digitais. Na contracapa há um único espaço com texto em Português:

O presente trabalho foi produzido por professores Kaingang cursistas da Ação *Saberes Indígenas na Escola*/Núcleo UFRGS (SECADI/MEC), com a colaboração da equipe de professores, estudantes e servidores técnicos da UFRGS. Ele é resultado de mais um ano de reflexões coletivas e de produção de materiais pedagógicos para utilização nas nossas escolas. No final da primeira edição (2015-2016) do projeto foi publicado

um livro em Kaingang voltado à alfabetização e um CD de cantos tradicionais. Deste segundo ano (2016-2017), resultaram dois CDs - um de cantos e um de narrativas - e um livro com imagens relacionadas a nosso modo de existência. Os três materiais tratam de temas importantes para desenvolvermos em projetos nas escolas. Nosso objetivo é que eles incentivem em sala de aula o trabalho lúdico, a pesquisa das memórias Kaingang e a valorização da nossa língua, através dessas sonoridades e imagens. As gravações dos cantos e das narrativas foram realizadas entre fevereiro e junho de 2017, nos seguintes locais: comunidade Horto Florestal, Terra Indígena Cacique Doble, Terra Indígena Guarita e Porto Alegre (RS, Brasil). As fotografias foram feitas pelos professores, ao longo de 2016, em diversas áreas indígenas Kaingang do estado do Rio Grande do Sul. Tentamos organizar os CDs e o livro considerando as diferentes realidades das comunidades e escolas Kaingang no Rio Grande do Sul. Destacamos a diversidade de nossas práticas culturais e pensamos que os materiais poderão ser utilizados de variadas maneiras, conforme os interesses de cada escola e região. Esperamos que este trabalho seja útil para todo o povo Kaingang (KANHGÁG AG KAJRÓ TY GIR MRÉ TY RÂNHRÂJ KE, 2017, contracapa).

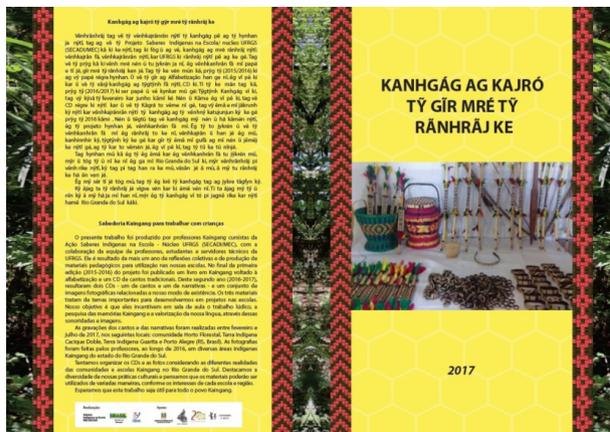


Fig. 16 – Contracapa e capa do estojo Kaingang. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

A capa contém marcas *kamé* e *kairukré* em cada lado, nas cores preta e vermelha, com uma imagem de artesanato ao centro. Segundo Susana Kaingang, “bem mais do que simplesmente formas estéticas de desenhos de artesanatos ou pinturas corporais, os grafismos Kaingang concentram o entendimento da estrutura social dualista do povo Kaingang” (KAINGANG, 2013, p. 15). A presença das marcas no material didático é muito importante, pois, ainda conforme Kaingang (2013), há uma preocupação no resgate destes grafismos, que correm o risco de desaparecer pelo desuso.

Os cartões temáticos também têm margens iguais à da capa/identidade visual, ou seja, marcas *kamé* e *kairukré*. Versam sobre temas da vida Kaingang, tais como o modo de preparo de alimentos tradicionais, a produção de artesanato, tipos de plantas cultivadas e uso de rituais. Tais saberes e costumes, que têm atravessado séculos, em cada cartão são tratados através de um título, breve texto explicativo, sugestões de atividades didáticas e imagens de práticas correspondentes.

78



Fig. 17 - Parte interna do estojo didático. CD de narrativas (à esquerda em cima) e CD de cantos (embaixo). À direita, as lâminas. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Foram incluídos no CD diferentes tipos de cantos: hinos, cantos que remetem à natureza, brincadeiras cantadas, todos em língua Kaingang⁸. As performances cantadas foram realizadas geralmente por um ou dois intérpretes, entre Evanice Kutá Nascimento, Ilva Maria Emílio, Iraci Antônio, Ivone Daniel, Marli Kei Claudino, Miguel Rãñr Ribeiro e Valmir Cipriano. A exceção foi a faixa *Pryg Ty 500* (*500 anos de resistência*), feita por todo o coletivo de professores/as, conforme já relatado. Nesta música, o *syg syg/chocalho* foi realizado pela *kujã/xamã* Maria Constante Garcia e a flauta de bico, pelo seu filho Pedro Pó Mág Garcia. A faixa é composta por três momentos, a partir de uma edição de sonoridades orientada por um grupo de professores/as. O *kujã* Jorge Kagnãg Garcia é ouvido no início do canto e ao final, com diferentes vocalizações: para o início da faixa, foi escolhido um canto em que o mestre se acompanha com o *syg syg/chocalho*, dança e busca a concentração do grupo no sentido da saúde e da sabedoria. Para terminar a faixa, foi inserido um pequeno trecho de um discurso maior em que o *kujã* Jorge aconselha aos/às professores/as. Pede que se mantenham unidos para se fortalecerem e conquistarem seus objetivos educacionais e do povo Kaingang em suas lutas políticas e de sobrevivência.



Fig. 18 e 19: Evanice Kutá Nascimento, no acampamento Horto Florestal, Salto do Jacuí, RS (esquerda); e Maria Constante Garcia, Iraci Grēja Antonio, Jorge Kagnãg Garcia, Pedro Pó Mág Garcia e Ale Ravello, na Casa dos Capuchinhos, Porto Alegre, RS. Gravação dos cantos Kaingang, 2017 (direita).
Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

O canto *Pryg Ty 500* foi selecionado como faixa final do CD, o que significa que os/as professores/as Kaingang entenderam ser importante deixá-lo ecoando para os ouvintes, depois de finalizada a apreciação do conjunto de canções. Como explica Anthony Seeger acerca de suas escolhas de sequenciamento em LPs e CDs de músicas tradicionais quando tinha essa responsabilidade como diretor da gravadora *Smithsonian Folkways Recordings*, entre 1988 e 2000: “Terminar com uma faixa marcante. A não ser que houvesse um motivo para fazer o contrário, eu tentava fazer com que o álbum progredisse de alguma maneira para uma conclusão memorável” (SEEGGER, 2013, p. 37). O canto é a resistência Kaingang performatizada poeticamente, que corresponde por um lado à denúncia pelos Kaingang dos 500 anos que se passaram da invasão das Américas pelos europeus e das violências sofridas pelos povos originários, em especial através da expropriação de seus territórios e da repressão a seus modos de existência. Mas também é resistência no sentido da atualização de suas práticas culturais e cosmopolíticas, e da perpetuação de suas formas de existir em relação com o território. A faixa conclui o CD e de forma memorável instiga à reflexão e à luta.

O CD de narrativas consistiu em um conjunto de 10 faixas com durações entre 2’45” e 12’35”. As histórias foram narradas por Clenis Fagtá Ferreira Doble, Dirceu Nênkág de Paula, Evanice Kutá Nascimento, Iraci Grêja Antônio, Waldomiro Ka-fár Mineiro e Miguel Rãrĩr Ribeiro, responsável pela execução do projeto. O grupo recomenda que os/as professores/as escutem o CD e depois contem da sua maneira as histórias a seus alunos em sala de aula.

Segundo Gilson Ferreira (2019), tanto os cantos quanto as narrativas registradas remetem à categoria *tónh*, que em Kaingang significa os espíritos que constituem o mundo em que vivemos. Na narrativa que compõe a faixa 10 do

CD, *Vysã ke ag vënhkajrãn* (8'58"), Miguel conta sobre a espiritualidade que envolve as relações cotidianas das pessoas com a mata e os animais. Assim também o pesquisador Dorvalino Refej Cardoso (2014) descreve as relações sonoras, aprendizagens e correspondências entre animais, árvores, pessoas e outros elementos naturais, das quais depende a vida com saúde:

Através da linguagem dos pássaros e outros animais selvagens, as pessoas indígenas sabem todas as mensagens transmitidas por eles. Os cantos, as danças é coisa dos animais. A lua e o sol eram adorados por causa do poder deles. As árvores para os kanhgág são irmãos, eles são úteis para alimentação e remédios. Tem um aprendizado no planeta que tem um peso fixo. Nós humanos somos a natureza. Somos compostos de terra, atmosfera e água. Se a terra está doente, o rio, a atmosfera, nós também estamos (CARDOSO, 2014, p. 17).

83





Fig. 20 a 21: Imagens da mata e do rio. Fig. 22 (à direita): Imagem utilizada na capa do CD de Narrativas Kaingang. Pedro Pó Mág Garcia movimenta a fogueira. Fonte: Acervo Saberes Indígenas na Escola UFRGS.

Considerações finais

Dois aspectos muito potentes do projeto, língua e letramento e a questão da cultura, representada pelos cantos e narrativas registrados, foram incorporados nos materiais didáticos através de trajetórias quase opostas, ambas constitutivas do aprofundamento de reflexões dos/das professores/as no sentido da qualificação da Educação e da Escolarização Indígena em seus diferentes locais de habitação e trabalho. Por um lado, a língua desde o início da ação foi considerada componente central nos materiais, associada à alfabetização e à socialização nas culturas Kaingang e Guarani. Materializada nos primeiros livros, de confecção coletiva, sua sistematização oportunizou reflexões quanto às especificidades locais de sua manifestação, seu domínio e sua transcrição fonética e cultural.

Um processo diferente foi vivido em relação à dimensão artístico-performativa, em especial, no que se refere aos cantos Kaingang, que foram de início trazidos em pequena escala à discussão sobre Educação Escolar Indígena. Isso refletiria, talvez, um receio de que o registro sonoro no ambiente escolar pusesse em risco a agência ritual, espiritual, simbólica da música? Se não protegida e mantida em espaços comunitários de contexto participatório, a lógica escolar *fôg/não-Kaingang*, que tantas vezes ameaça em sua forma colonizadora, poderia absorver os sons tradicionais tornando-os sem sentido ou distorcendo seus sentidos, ou ainda expondo perigosamente agências que a música ritual potencializa?

Quando um grupo se interessou em registrar suas pesquisas sonoras em 2015, criou-se um espaço de discussão coletiva sobre memórias, habilidades musicais, consentimentos e interdições sonoro-performáticas. As conversas sobre o tema, em especial depois das apreciações pelo grande grupo dos primeiros registros de cantos, resultaram no

desejo da apropriação do recurso sonoro por mais professores, como agente revivificador de conceitos ancestrais e simultaneamente novos de se estar no mundo através da música, da narrativa e da dança. Assim, pensar a música na escola foi se tornando possível na medida em que se passou a pensar sobre a escola na música, ou seja, sobre o potencial educacional das práticas musicais. E se no tema da língua a postulação mais geral foi dando espaço a suas manifestações particulares, locais, no caso da música a situação de registro na Guarita abriu caminho para discussões mais amplas e para a percepção da música como agente propulsor de variadas experiências em contextos múltiplos, sem desmerecer suas especificidades estilísticas e agentivas em cada local e para cada público, com suas histórias e ontologias mais ou menos compartilhadas.

86

Os/As professores/as Guarani e Kaingang estão realizando seus projetos escolares acessando os materiais didáticos de diferentes formas. Marli Kei Claudino apresentou no encontro de Marcelino Ramos, RS, em 2017, vídeos de jovens da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antônio Kasĩn-Mĩg, na dançando cantos do CD *Kanhgág Vĩ Ki - Música Kaingang* (2016) em um evento na T. I. Guarita, em Redentora, RS, que consistia em variadas apresentações artísticas da cultura Kaingang. Reconhecia, desta maneira, potencialidades do material didático, quais sejam de ativar corpos em conexão com sons e memórias Kaingang reconstruídas no projeto.

Ao longo das diferentes edições da produção dos materiais didáticos observou-se que os/as professores/as foram assumindo paulatinamente um protagonismo maior, determinando como os recursos financeiros seriam empregados e as metodologias, os formatos e conteúdos a serem enfocados. Tal protagonismo indica o reforço da autoestima e também a compreensão de que, ao apropriar-se da Escola

Indígena, surge a possibilidade da construção real de uma escola diferenciada, voltada a resgatar, vivificar e fortalecer a cultura dos povos originários. Fundamental foi a presença das lideranças políticas e espirituais neste processo, pois toda a elaboração dos materiais está referenciada em saberes ancestrais, em um patrimônio coletivo material e imaterial. Percebemos também que a produção dos recursos didáticos possibilitou redescobertas de saberes tradicionais (modo de preparar alguns alimentos presentes nos conteúdos dos cartões temáticos, por exemplo), os quais, muitas vezes, não são valorizados ou permanecem de modo residual no cotidiano de algumas comunidades indígenas.

Ao valorizar conhecimentos tradicionais, os educadores indígenas se mobilizaram não somente pela salvaguarda de tais saberes, mas também contribuíram de modo muito rico para o enfrentamento dos inúmeros desafios que envolvem o aprender e o ensinar visando o fortalecimento de uma educação específica, diferenciada e referendada na cultura dos povos originários em nosso território.

Referências

ARAÚJO, S. Em busca da inocência perdida? Oralidade, tradição e música no novo milênio. In: TUGNY, R.; CAIXETA, R. (Orgs.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BAPTISTA DA SILVA, S. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Espaço Ameríndio**, v. 7, n. 2, pp. 227-238, 2013.

BOGO, A. **O MST e a cultura**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, 2009.

CARDOSO, D. R. **Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar Kanhgág**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

88 CARVALHO, J. J. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidade, acciones afirmativas y encuentro de saberes. **Tabula Rasa**, n. 12, pp. 229-251, 2010.

COSTA, C. S. **NHAE'U E O TEKO PORÃ: uma reflexão acerca da relação cosmoecológica de mulheres Mbyá Guaraní com o barro no sul do Brasil e o bem viver comunitário**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FERREIRA, G. **Música e espiritualidade**. [Monografia para Disciplina]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

FINNEGAN, R. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: NEIVA DE MATOS, C.; TRAVASSOS, E.; TEIXEIRA DE MEDEIROS, F. (Orgs.). **Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. Pp. 15-45.

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

JEREROAYU. BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. et Al. Livro. 2016.

KAINGANG, S. F. (Org.). **Fg Ra. Nossas marcas**. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013.

KANHGÁG AG KAJRÓ TY GIR MRÉ TY RÃNHRÂJ KE. MENEZES, M. et Al. Cantos, Narrativas e Cartilhas. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017. 2CDs.

KANHGÁG KÃME. MENEZES, M. et Al. Narrativas. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017. 1CD.

KANHGÁG VĨ KI. BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. et Al. Livro. 2016.

KANHGÁG VĨ KI - MÚSICA KAINGANG. BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, M. et Al. Música. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2016. 1CD.

89

LAGROU, E. L.; VAN VELTHEM, L. H. As artes indígenas: olhares cruzados. **BIB**, n. 87, pp. 133-156, 2018.

LIMA RODGERS, A. P. et Al. A Memória das canções como um território de resistência entre os povos indígenas da América do Sul: Um projeto coletivo de documentação. In: LÜHNING, A.; TUGNY, R. P. (Orgs.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016. Pp. 139-183.

RAVANELLO, A. et Al. Registros etnomusicológicos colaborativos: narrativas Guarani Mbyá e cantos Kaingang. **Anais... VIII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia**, Rio de Janeiro, 2017.

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – SIE. **Resolução n. 54**, 12 dez. 2013, com alterações da Resolução n. 57, 23 dez. 2013.

SANTOS, M.; SEABRA, O. C. L.; CARVALHO, M.; LEITE, J. C. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SEEGER, A. Fazendo parte: sequências musicais e bons sentimentos. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 17, v. 24, n. 2, pp. 7-42, 2013.

STEIN, M. R. A. **Kyringüé mborai: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TOMMASINO, K. **Os Kaingang e a construção do tempo atual**. 2011. Disponível em: <http://ktommasino.blogspot.com.br/2011/03/construcao-do-tempo>.

TURINO, T. **Music as Social Life. The Politics of Participation**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

TÝGTÝNH KANHGÁG VÍ KI. MENEZES, M. et Al. Cantos. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017. 1CD.

90 WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, v. 24, n. 46, pp. 39-50, 2005.

YVY RUPA: território Mbyá-Guarani. MENEZES, M.; BERGAMASCHI, M. A. et Al. Mapas. Porto Alegre: Saberes Indígenas na Escola, 2017.

ZANIN, N. Z. **Abrigo na natureza: construção Mbyá-Guarani, sustentabilidade e intervenções externas**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

KUAXIA PARÁ NHANDÉ MBA'E KUAÁ

Ore, Joel Kuaray, Eloir ha'e Eduardo Acosta ma ronha'bo'e va'e, kova'e projeto py Ação Nhande Mba'e Kuaa Nhande'bo'e a py guá reguá py ore tenonde ve'i py romba'eapo va'ekue oreirum kuery nhande'bo'e va'ekuery pe roimpytyvon aguã.

Nhande Mba'e Kuaa py ma ogueru kyre'y orevy pe kyryngue reve ronha'bo'ea py, tekoa py roikuaa porã aguã ronha'bo'e vy ha'e kyryngue pe romboaxa aguã, roexauka porã aguã nhandereko, nhande ramõi kuery ayvu kyryngue pe romboaxa'i aguã, ha'e vy ma roikuaa porã avei juruá kuery mba'e kuaa voi kyryngue pe romboaxa kuaa aguã.

CARTA SABERES INDÍGENAS

(Tradução)

Somos professores Joel Kuaray Pereire, Eloir de Oliveira e Eduardo Acosta, dentro do Projeto Açã Saberes Indígenas na Escola fomos os orientadores dos grupos de colegas professores. Os Saberes Indígenas trouxe uma motivação de exercermos a nossa profissão como professores bilíngues nas nossas escolas e nas nossas aldeias, assim fortalecendo o nosso conhecimento cultural e também de uma forma trazendo a sabedoria dos nossos mais velhos e assim como os conhecimentos não indígena que também de uma forma faz parte de nosso dia a dia.

Professores Indígenas em Movimento: movimentações políticas Kaingang e Guarani na Ação Saberes Indígenas na Escola

Fernanda Brabo Sousa

As populações indígenas não lidam com esse tipo de alianças [estritamente políticas]. Nós estabelecemos alianças tradicionais, que eu costumo chamar de afetivas. [...] As alianças afetivas são feitas com base em outros princípios: identidade, conhecimento, respeito mútuo, amizade e uma profunda compreensão do outro (Ailton Krenak, Receber sonhos¹).

Escrever um texto dedicado aos movimentos políticos de professores indígenas na Região Sul é um sonho que me acompanha desde os primeiros encontros de formação dos professores orientadores Kaingang e Guarani da **Ação Saberes Indígenas na Escola** – Núcleo UFRGS/RS. Lembro-me de atentarmos em muitos momentos ao caráter político da ASIE, buscando evidenciar seu papel como política indigenista, fruto da reivindicação e da luta legítima dos professores indígenas por, entre outras questões igualmente importantes: formação continuada e em exercício, elaboração, impressão e distribuição de materiais didático-pedagógicos próprios e pela valorização de seus saberes próprios e línguas maternas nas escolas em terras indígenas.

A mim, de modo especial, chamava atenção o fato de a ASIE ser integrante do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, uma retomada da política de territórios etnoeducacionais, tema sobre o qual me debrucei durante minhas pesquisas de mestrado (2011 a 2013) e doutorado (2013 a 2017). O fato de estar sendo agente de uma

93

1 In: COHN, S. (org.). **Ailton Krenak**. Série Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 104. [Original publicado em 1 de julho de 1989, revista **Tendências e Debates**].

política pública sobre a qual se encontravam meus interesses de pesquisa rendeu muitas reflexões, vivências, afetos, sentipensamentos, saberes, conflitos e escritas. Isso porque atuei como professora formadora no Núcleo UFRGS da ASIE durante suas três primeiras edições, de 2014 a 2018, e como supervisora durante a quarta edição, de 2018 a 2019 (embora, na prática cotidiana, tenha desempenhado diversos papéis e funções, bem como grande parte da equipe). Assim, ao mesmo tempo em que contribuía para a implementação de uma ação de política pública indigenista na base, investigava como os professores e professoras Kaingang e Guarani no RS se apropriavam de tal política.

No entanto, foram muitos os movimentos de articulação, apropriação, organização e explosão política engendrados por esses professores indígenas no interior da ASIE e para além, envolvendo a universidade, suas escolas e comunidades, casas legislativas, manifestações de rua, em esferas locais, regionais e nacionais. Desse modo, meu sonho de deixar registradas e compartilhar algumas percepções desses movimentos políticos tornou-se projeto com um livro dedicado às histórias, fazeres e memórias da **Ação Saberes Indígenas na Escola** – Núcleo UFRGS.

Como sonho antigo alimentado ao longo dos anos e tornado projeto a ser executado, esse texto foi escrito em três momentos distintos. O primeiro deu-se logo após a defesa de minha Tese de Doutorado², no final do ano de 2017, e seguiu durante o ano de 2018. Antes mesmo da intenção de realizarmos um livro de histórias e memórias sobre a **Ação**

² A tese foi realizada “a partir de vivências com professoras e professores Kaingang e Guarani no Rio Grande do Sul, em especial da atuação na **Ação Saberes Indígenas na Escola** – Núcleo UFRGS entre os anos de 2014 e 2017” buscando perceber “como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, tomando os encontros de formação continuada dos professores Kaingang e Guarani do RS como campos de reflexão coletiva e colaborativa” (SOUZA, 2017, p. 8).

Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, eu já tinha a necessidade de escrever de maneira mais aprofundada sobre os movimentos políticos que percebi, acompanhei e dos quais participei ao longo das três primeiras edições da ASIE no Estado do Rio Grande do Sul. O primeiro esboço teve início, mas pouco fôlego de seguir adiante.

O segundo foi ao longo do ano de 2019, quando a ideia de livro tomou contornos palpáveis, contando com planejamento, empenho de recurso, organização de capítulos, reunião com autoras e cronograma. Estávamos realizando a quarta e até então última edição da ASIE, como indicavam as orientações do mandato presidencial ultraconservador e de extrema direita que se iniciava naquele ano. O clima de desesperança, medo e pessimismo contagiava grande parte da comunidade universitária e dos professores indígenas. Era preciso reinventar modos de estar junto e levar adiante nossa formação continuada. Era (e ainda é) preciso outras maneiras de re-existir. Como o projeto de Tainã Bispo realizado logo após o resultado das eleições presidenciais de 2018, escrever esse livro de forma coletiva é “também, um lugar para curar as dores, estender a mão, manter vivo o sentimento de coletivo enquanto nação que ousa sonhar com dias mais justos” (BISPO, 2019, p. 9).

O terceiro e último momento de escrita deu-se entre março e maio de 2020, em meio à pandemia mundial do novo coronavírus, isolamento social e quarentena que vivemos agora mesmo, devido ao risco de propagação e alto contágio da COVID-19. Uma fase de tensão geral, descrença e luto, mas também de luta e de retomadas. Escrevi a finalização desse texto, portanto, como uma retomada política de histórias e memórias potentes e fecundas. Histórias e memórias que, ao deixar aqui registradas, espero humildemente que possam contribuir para “suspender o céu” mais um pouco (Davi Kopenawa) e “adiar o fim do mundo” (Ailton Krenak).

De modo a organizar minha própria memória e os fios narrativos, agrupei os registros em quatro movimentos, de acordo com as quatro edições da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, escolhendo as movimentações políticas que me pareceram mais elucidativas para a proposição do livro. Na Primeira Edição, teve início a apropriação dos caminhos da formação continuada, como fruto de uma política pública indigenista, pelos professores e a percepção de si como agentes políticos. Já na Segunda Edição, os professores partiram com segurança em busca de saberes, estudos e conhecimentos sobre políticas de educação indígena e parcerias políticas, se apropriando da ASIE como espaço de articulação política. A Terceira Edição teve uma ampliação do número de participantes, com professores orientadores, formadores e pesquisadores indígenas experientes e assumindo imenso protagonismo nos encontros de formação, nas escolas indígenas, em suas comunidades e em diferentes espaços políticos. Por fim, na Quarta Edição, realizamos um balanço dos (des) caminhos da ASIE e das ações dos professores Kaingang e Guarani, das movimentações que seguem e das que se perdem com o iminente fim da ASIE e dos sentidos políticos das vivências coletivas ao longo das quatro edições e quase seis anos de duração.

Primeiro movimento: o início da apropriação da política de formação continuada de professores indígenas na Primeira Edição da ASIE (2014-2015)

A Primeira Edição foi uma espécie de estreia para muitos de nós como agentes efetivos na implementação de uma política pública. Como equipe da Universidade, pensávamos naquele momento no que tínhamos a oferecer em termos de formação educacional, mas sem contornos definidos de que modelos de formação assumiríamos. Assim, pautamos

nossa condução dos trabalhos na tomada coletiva de decisões, na experiência que aqueles professores indígenas já traziam de formações anteriores e no protagonismo indígena na escolha dos métodos de trabalho em seus grupos de professores orientadores e cursistas nas comunidades, ainda que seguindo os artigos da Portaria nº 1.061 de 2013, que instituiu a Ação Saberes Indígenas na Escola.

Como professora formadora, pesquisadora e estudante de Doutorado em Educação, pude perceber o crescente movimento de afirmação e empoderamento dessas professoras e professores Kaingang e Guarani como lideranças políticas de suas comunidades, e de como esse lugar parecia lhes exigir uma maior apropriação das políticas de educação escolar indígena. Do mesmo modo, acompanhei a percepção dos professores orientadores como responsáveis pela formação educacional, pedagógica e política de seus colegas cursistas, de seus alunos e de suas comunidades. Foi possível perceber, também, “ao se reconhecerem – a si e a seus parentes – nesse lugar de destaque, liderança e responsabilidade, [...] como escolhem seus aliados entre os não-indígenas que atuam nas escolas indígenas e seus entornos” (SOUSA, 2017, p. 86).

Desde o primeiro encontro da coordenação, professores conteudistas, formadores, orientadores e pesquisadores, em abril de 2014, já foi possível notar certas reflexões que os próprios professores indígenas traziam em suas falas sobre os papéis que assumiam dentro e fora de suas comunidades e a responsabilidade de cada um com a educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como o objetivo em comum de compartilhar conhecimentos adquiridos, inclusive sobre políticas de Educação Escolar Indígena. O próprio papel da escola em terra indígena como instrumento de dominação e colonização, mas também como agente de valorização da cultura e de saberes próprios, evidenciava o cará-

ter político e politizador das instituições civis e sua ação nas comunidades indígenas pelo Estado do Rio Grande do Sul.

A questão política sempre esteve latente, ainda que às vezes tangenciada. A cada encontro de formação, porém, os professores indígenas,

reforçavam a necessidade de envolver as lideranças na Ação Saberes Indígenas na Escola e da presença de pessoas da UFRGS nas escolas indígenas. Era preciso institucionalizar a ASIE perante as direções e coordenações das escolas, os caciques, os líderes espirituais e as comunidades em geral (SOUSA, 2017, p. 93).

98

Considerado as especificidades e demandas diferenciadas entre os professores Kaingang e os Guarani, bem como suas questões sociolinguísticas e trajetórias de escolarização, cada povo foi construindo seus modos de apropriação dentro da ASIE e apontando os caminhos de sua formação. Destaco que, por questões afetivas e afinidades de estudo e pesquisa, minhas vivências foram majoritariamente com os Kaingang e, portanto, na imensa maioria são as movimentações dos professores Kaingang as que relato (ainda que os professores Guarani estivessem presentes nos encontros de orientadores das duas etnias nos primeiros encontros).

Entre os Kaingang, falava-se sobre a necessidade de se repensar os planos político-pedagógicos das escolas indígenas, de se aprofundarem as pesquisas de cada grupo de orientação junto a sua própria comunidade, aliando-as à questão da terra, da saúde e à garantia de direitos legais. Muitas vezes também se discutiu sobre a gestão escolar em escolas indígenas e o papel político, além de pedagógico e administrativo, que desempenhavam.

Mas foi no primeiro grande encontro de professores Kaingang, ocorrido em janeiro de 2015, em Passo Fundo, RS, contando com quase todos os cursistas ativos na ASIE, culminância da Primeira Edição e apresentação dos

projetos desenvolvidos ao longo do ano, que vi nascer um movimento diferente. Por escolha dos próprios professores Kaingang³, foi realizada uma conferência sobre políticas educacionais indigenistas, com ampla participação da plateia.

Foi a primeira vez que um momento específico para falar de políticas de Educação Escolar Indígena foi criado, com preparação prévia e destaque para tal. Foi também a primeira vez em que a política de territórios etnoeducacionais foi comentada formalmente, num espaço com quase 200 professores Kaingang reunidos, após anos de sua apresentação às comunidades indígenas do Rio Grande do Sul pelo MEC⁴.

Quando nos reunimos novamente, já para o início da Segunda Edição, além de responsáveis pelas escolas em suas comunidades, os professores expressavam sua responsabilidade diante às políticas de Educação Escolar Indígena. Queriam entender, conhecer mais, se aprofundar para fazer parte como agentes formuladores, não mais meros expectadores aguardando a chegada de uma nova política após muita luta.

3 A decisão de pauta dos encontros de formação foi, ao longo das quatro edições da ASIE, tomada coletivamente. Ainda que a equipe da UFRGS elencasse temas a serem discutidos em cada ocasião de encontro e sugerisse algumas dinâmicas, a programação geral, duração e coordenação dos turnos de trabalho eram decididas pela maioria de professores indígenas presentes.

4 “A primeira reunião específica para tratar dos territórios etnoeducacionais com os povos indígenas da região sul ocorreu em agosto de 2010, na cidade de Passo Fundo, RS, e contou com a organização do MEC em parceria com a FUNAI. Naquela ocasião, ocorreu o esclarecimento da proposta que consistia, em linhas gerais, na formação de um etnoterritório dos povos Kaingang, Xokleng e Xetá (e Charrua, posteriormente) nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. [...] Durante a reunião, foi declarada a adesão Kaingang à política de territórios etnoeducacionais e formada uma subcomissão desse povo no Rio Grande do Sul para a elaboração do diagnóstico da educação escolar Kaingang no Estado” (SOUSA, 2017, p. 22). Após aquela primeira reunião, houve uma segunda, em fins do mesmo ano, e a visita de uma consultora do MEC, em 2011, para realizar um levantamento da situação dos possíveis TEE no Estado, mas sem continuidade.

Segundo movimento: a formação continuada como espaço privilegiado de articulação política, estudos sobre políticas, formação de comissões e alianças na Segunda Edição da ASIE (2015-2016)

100

A Segunda Edição da **Ação Saberes Indígenas na Escola** foi tomada por uma grande efervescência política. Algumas das reuniões de orientadores e encontros de formação ocorreram concomitantes aos encontros do Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPI, o que aproximou algumas lideranças indígenas das discussões que levantávamos. A presença de professores formadores Kaingang, com pós-graduação universitária (como exigia a normativa do Ministério da Educação – MEC), também aproximou a ASIE dos movimentos de indígenas universitários, promovendo importantes debates sobre ações afirmativas de ingresso e acompanhamento de estudantes indígenas. Também foi possível formar alianças mais efetivas com o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado, da qual alguns professores orientadores faziam parte, com setores da FUNAI Passo Fundo, com grupos de pesquisa universitários e várias faculdades e setores dentro da universidade. A preferência e incentivo para discussões nas línguas maternas, que já vinham ocorrendo desde a primeira edição, também se mostrou um importante instrumento político de afirmação e protagonismo indígena.

A articulação entre Educação, Saúde e Terra tornou-se uma espécie de princípio geral nos espaços de encontro, assim como costuma ocorrer na maioria das lutas políticas indígenas. A sistemática geralmente consistia em discussões e planejamento, estudos, leituras dirigidas e ação política, em manifestações espontâneas ou programadas. Destaco essa como uma das expressivas movi-

mentações políticas geradas na ASIE, como assinalada no trecho a seguir:

[...] em abril de 2015⁵, tive o primeiro momento de falar sobre minha pesquisa [sobre a política de territórios etnoeducacionais] de modo mais aprofundado, impulsionada pelos questionamentos de alguns professores Kaingang. A partir desse momento, passamos a ter um espaço para formação em territórios etnoeducacionais e discussão política em todos os encontros, espaço esse demandado pelos próprios indígenas e reiterado por eles nos encontros da ASIE. A cada encontro, ficava mais evidente a necessidade de se discutir sobre as políticas indigenistas, primeiramente as de Educação, mas sempre aliadas às questões de saúde e terra. [...]. Os encontros começaram a contar com um turno para discussões políticas, que geralmente contavam com uma fala minha e de outros membros da Comissão de Estudos dos Territórios Etnoeducacionais (um coletivo formado por sete pessoas, entre Kaingang, guarani e não-indígenas, escolhidas durante um encontro da ASIE em março de 2016). Geralmente, um professor Kaingang falava longamente em sua língua logo após minha explanação sobre a política de TEE. Os Guarani presentes manifestaram seu desejo de fazerem parte do estudo e da apropriação da política junto com os Kaingang, em todas as ocasiões (SOUSA, 2017, p. 43).

101

Dessa movimentação, como o trecho mostra, surgiu uma comissão de estudo da política de territórios etnoeducacionais, com propostas de trabalho e, inclusive, outros contornos e alianças etnoterritoriais, diferentes do desenho

⁵ Aquela foi a primeira reunião de orientadores da segunda edição e muitas eram as questões levantadas sobre políticas e legislação para a educação escolar indígena. Buscando compartilhar meus estudos sobre o tema e apontar alguns caminhos para as reflexões suscitadas, propus enviar o levantamento documental que eu já tinha realizado até então, mas a proposta dos professores foi mais prática e efetiva: turnos de formação política e estudo nos encontros de formação, além de documentos para compartilhar com os grupos de orientação nas comunidades.

realizado pelo MEC. Ainda que a discussão tenha perdido fôlego na Terceira Edição da ASIE⁶, deixou frutos para as articulações e movimentos políticos seguintes e, principalmente, evidenciou a memória política dos professores indígenas do Rio Grande do Sul, além de introduzir os professores mais jovens na temática de políticas específicas da Educação Escolar Indígena e sua história.

Essa memória dos professores mais antigos e com longa caminhada na Educação Escolar Indígena, junto às sábias palavras dos líderes espirituais Kaingang e Guarani que nos acompanhavam no papel formal de “pesquisadores indígenas” nos dá uma segunda mostra dessa efervescência política. Assim, no segundo grande encontro do grande grupo Kaingang integrante da ASIE, em agosto de 2016, o professor formador Kaingang Bruno Ferreira, Mestre em Educação e importante intelectual indígena, fez uma fala de boas vindas, da qual transcrevo o seguinte trecho:

Boa noite a todos os professores e professoras. Eu quero compartilhar também com vocês a minha alegria de estar aqui. Esse lugar aqui, esse auditório é um auditório que há muito tempo os índios vêm ocupando com suas falas, para decidir suas políticas. Então, já é um lugar conhecido de muita gente. E essa é a minha alegria de estar aqui de volta, vendo as pessoas que fazia tempo que eu não enxergava, as pessoas com coragem. Mesmo que a gente esteja num momento bem complicado em termos políticos, mas a gente consegue se reunir, consegue pensar, consegue organizar as nossas crianças, fazer uma apresentação. Aí eu estava pensando... Tanto tempo se passou nas políticas indigenistas,

6 A terceira edição teve início em um novo cenário político, já que em 2016, além de termos tido eleições presidenciais, também buscávamos compreender o modo como conduzir a ASIE após o golpe parlamentar que depôs Dilma Rousseff da presidência da República brasileira. O momento era de muita instabilidade, mas também de muita articulação e agitação para que os direitos conquistados até então pudessem ser garantidos, bem como o trabalho em andamento.

políticas públicas... [...] E quando eu estava vindo para cá, eu vinha no ônibus pensando... A primeira vez que eu fui dar aula na minha vida foi em [19]86. Em 86, eu fui dar aula e eu nem sabia o que era ser professor. E ser professor nessa época era para você, justamente, branquear os índios. Quer dizer, o índio [tentava] branquear os índios, dentro de uma política de integração, e eu fui professor nessa época. E eu vim pensando nisso e, na conversa lá no ônibus, junto com o Noedi, a gente começou a falar das nossas direções de escola, que tem muito indígena assumindo as direções de escola. Nossa, isso é um ganho enorme para nós! Uma grande conquista! E aí está aparecendo esse jeito de ser, o jeito de administrar indígena. Mesmo sendo uma estrutura do estado, mas tem um jeito indígena, um jeito de se comportar indígena. [...]. E eu tenho certeza de que os professores que também entraram na escola, os colegas também têm uma história, que foram pouco a pouco conquistando espaços importantes dentro da escola: direção, coordenação pedagógica, vice-direção. Então, são conquistas que parecem pequenas, mas muito importantes. É isso que vai fortalecer-nos cada vez mais enquanto professor, enquanto povo, enquanto Kaingang. Eu me sinto privilegiado de estar nesse grupo. [...] E, com certeza, não tenho nem um pouquinho de medo de dizer e errar, que a gente vai mudar as nossas escolas, a gente vai mudar a cara das nossas escolas, vai mudar mesmo [isso aí na] nossa escola. Hoje, se nós pegarmos o tempo, no início dos anos 90, no estado do Rio Grande do Sul não tinha professor. Tínhamos os monitores e o único professor que tinha era a Maria Inês. A única que tinha formação de professora era a Maria Inês e o resto tinha de monitores, que era um pouquinho, não dava vinte. Então, de lá para cá, isso foi melhorando bastante. Hoje, no Guarita, nós passamos de cem professores, duzentos professores. Então, para quem tinha menos de vinte no estado todo, isso é uma mudança enorme, isso é uma força muito grande que nós temos [...] (Bruno Ferreira, registro audiovisual da ASIE, 01/08/2016)⁷.

7 In: SOUSA (2017, p. 98-99).

Com essa abertura, o encontro inteiro assumiu o caráter de memória política como força motriz para que os professores indígenas ali reunidos se reorganizassem em meio ao cenário desfavorável político nacional, atuando como agentes políticos para além das escolas em que trabalhavam. Enquanto os professores mais velhos engajavam os mais jovens, que mostravam entusiasmo com as propostas surgidas das discussões, os *kujá* presentes (anciãos e líderes espirituais da tradição Kaingang) orientavam para que tomassem decisões e planejassem suas ações com cuidado e atentos às alianças que construíam nessa articulação política.

A sessão de culminância desse encontro, que também marcava o fim das etapas de formação da Segunda Edição da ASIE⁸, traz um dos frutos da fecunda memória política e seus movimentos, e que acabaria por lançar uma semente para a Terceira Edição. Os professores indígenas ali reunidos buscavam formas de se (re)organizar politicamente, fomentados pelo espaço dos encontros de formação, como a possibilidade do ressurgimento da Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani – APBKG⁹ e a articulação para participação no II Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena – II FNEEI¹⁰. O tema da APBKG ou da necessidade de organização em torno de uma associação instituída esteve presente nos próximos encontros, mas

8 O tempo de duração da formação em si em todas as edições da ASIE – Núcleo UFRGS difere do tempo de execução como projeto de extensão universitária. Isso porque houve recorrentes desencontros entre o tempo de repasse do recurso de custeio da ação e de pagamento das bolsas aos professores cursistas. Além disso, ainda que as etapas de formação fossem finalizadas, a equipe de coordenação seguia com as atividades administrativas e de revisão e editoração dos materiais didático-pedagógicos elaborados.

9 Importante associação do movimento político de professores indígenas do RS, criada em 1991 e atualmente inativa.

10 O II FNEEI ocorreu de 24 a 28 de outubro de 2016, em Brasília, reunindo professores indígenas de grande parte do Brasil de forma autônoma e autogestionada.

entraves jurídicos, dificuldades financeiras e de estabelecer alianças sólidas para além das que já vinham sendo estabelecidas com parceiros não-indígenas acabaram por adiar esse projeto. Porém, esse mesmo engajamento e rede de luta política e solidariedade possibilitou a presença de alguns desses professores no FNEEI e em etapas locais, regionais e nacional da II Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – II CONEEI, que viria a ocorrer em 2018¹¹.

Ressalto ainda um importante acontecimento ocorrido ainda no ano de 2015, no início da Segunda Edição da ASIE, mas que reverberou não apenas ao longo das outras edições, mas para além dos encontros de formação e muros da Universidade. Em novembro daquele ano, realizamos um encontro de formação de orientadores e pesquisadores e elaboramos as pautas a serem discutidas ao longo do encontro, no primeiro turno de trabalho. No entanto, a formação continuada não se dá apenas nos espaços formalmente destinados aos encontros, assim como as pautas e temáticas sempre estiveram abertas a se adequar às necessidades e demandas específicas que surgiam nas comunidades e em outras instâncias de articulação política. Assim, a atividade programada para a tarde do segundo dia de encontro foi modificada, segundo o relato:

As professoras e professores Kaingang e Guarani reunidos decidiram participar de uma manifestação pública no centro da cidade, em protesto contra a PEC 215¹²

11 A II CONEEI deveria ter ocorrido em dezembro de 2017, após as conferências locais e regionais que tiveram início em setembro de 2016. Porém, por questões burocráticas e dificuldades organizativas, além de mudanças estruturais no Ministério da Educação, foi transferida para março de 2018.

12 A Proposta de Emenda Constitucional nº 215 busca, entre outras mudanças, passar para o Congresso Nacional a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas e quilombolas, além de adotar a tese do marco temporal segundo a qual só seriam consideradas terras indígenas aquelas que estivessem ocupadas por eles em 1988, ano da Constituição Federal.

que deveria ser votada no Senado Federal naquela tarde. Ficamos concentrados na Esquina Democrática¹³ onde já havia vários grupos de outros movimentos sociais. Ali nos unimos as estudantes indígenas, professores universitários, jovens, velhos e caciques que chegavam para somar forças. Rostos e braços de indígenas e não-indígenas, reconhecidos ali como aliados, eram marcados pelas tinturas da *kujá* em preto e vermelho. Faixas e cartazes eram estendidos, outros produzidos ali mesmo. Pessoas olhavam curiosas pelas janelas dos edifícios, dos carros e ônibus que passavam. Decidiu-se pelo início da caminhada. Caminhamos juntos e entoamos gritos de denúncia e protesto. Um grupo de jovens e velhos, guerreiros de seus povos, cantava e dançava à frente da passeata, exibindo suas marcas clônicas e adereços tradicionais. Caminhamos por todo o centro da cidade até a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, onde também seria votado um projeto de lei que desconsiderava o direito inquestionável e irrevogável que os povos originários têm à sua terra. Com a ocupação da Assembleia pelos indígenas ali presentes, a votação não pôde ocorrer. Saímos de lá com a sensação de ter vencido uma luta. Naquele dia, aprendi mais sobre os modos indígenas de estar fazendo política do que em todos os livros e artigos lidos (SOUSA, 2017, p. 113-114).

Terceiro movimento: os professores indígenas e seu protagonismo político e autônomo, na UFRGS e outros espaços, na Terceira Edição da ASIE (2017)

A Terceira Edição iniciou com o anúncio do que o momento político reservava para as questões sociais e culturais no Brasil: os ataques sistemáticos ao MEC e à, hoje extinta, Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI atrasaram demasiadamente o repasse

13 A Esquina Democrática é o nome dado ao cruzamento da Avenida Borges de Medeiros com a Rua dos Andradas, no centro de Porto Alegre. É importante cenário de manifestações políticas, sociais, culturais e artísticas desde o século XIX.

de verbas para custeio da ASIE. Por um lado, o desmantelamento das políticas públicas indigenistas evidenciava o desinteresse das diferentes esferas do governo em assumir a agenda política firmada anteriormente. De outro, vimos o esforço contínuo nos parceiros em diferentes setores, além do protagonismo dos professores indígenas em levar a ASIE e outras ações indigenistas adiante.

Ao mesmo tempo, conquistamos a ampliação do número de professores cursistas e orientadores, o que possibilitou integrar todos os professores indígenas atuando em sala de aula no Estado do Rio Grande do Sul.

Nessa edição também tivemos a separação total entre dois projetos distintos de formação, um Kaingang e um Guarani. Ainda que nas etapas anteriores as especificidades fossem consideradas as atividades propostas e planejamento, os encontros de formação dos professores orientadores eram em conjunto, o que funcionou até certo momento. Em 2017, as reivindicações e demandas dos professores Guarani e Kaingang eram distantes por diversos motivos, mas também seus modos de articulação política diferiam. Assim, parte da equipe de coordenação e formadores também começou a atuar junto a determinado povo para poder atender a tais especificidades.

O projeto de revitalizar a APBKG não prosperou¹⁴, e a ideia de “movimento indígena” deu lugar à noção de “indígenas em movimento”, utilizada em vários momentos por Ailton Krenak. Resistindo a ataques explícitos e à perda de parcerias e cargos importante nas instituições públicas, os professores indígenas se mobilizam de outras formas.

Se não era possível levar um ônibus à Brasília com 50 indígenas de diferentes terras indígenas do Estado, o grupo

14 Chegou-se a sugerir a criação de outra associação, com discussão sobre nome e sigla, mas a proposta também não foi levada adiante devido às outras demandas que se colocavam urgentes naquele momento.

escolheu em consenso dois representantes para que fosse possível custear todas as despesas. Se em determinada reunião relacionada à ASIE ou a Educação Escolar Indígena de forma mais ampla sabíamos da presença majoritária de não-indígenas, apoiamos a presença e o protagonismo dos professores indígenas, sem avisar “às autoridades” ou pedir permissão. Privilegiamos atividades em espaços e horários considerados nobres dentro da UFRGS, convidando Reitor, Pró-reitores e Diretores de faculdades, reservando lugares de destaque para as lideranças indígenas. Cartas e moções de repúdio foram escritas coletivamente e enviadas à reitoria da UFRGS, à SEDUC-RS, ao Ministério Público Federal, ao Ministério da Educação. O grande encontro de culminância da formação Kaingang ocorreu em terra indígena, deslocando a equipe de coordenação da UFRGS da Universidade e toda a estrutura necessária para tal.

Confesso que estive mais afastada nesta edição, devido ao nascimento de meu segundo filho, pelo qual estive de Licença Maternidade, e pela necessidade de finalização da escrita da Tese de Doutorado. Ao mesmo tempo, percebo que este foi um dos maiores momentos de protagonismo e autonomia indígena dentro da ASIE e nos espaços de articulação afins de educação e movimento indígena organizado, refletindo na presença de sábios e professores Kaingang e Guarani em disciplinas de cursos de graduação e cursos livres da UFRGS, elaboração de novos materiais didático-pedagógicos específicos, diferenciados e em línguas maternas, e maior ingresso de estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação da UFRGS, por meio das recentemente aprovadas políticas de ações afirmativas, bem como crescente acesso de estudantes indígenas ao ensino técnico e superior em todo o Estado do Rio Grande do Sul. A Terceira Edição teve seu final ritualístico no início de 2018, com o lançamento dos materiais didáticos produzidos ao longo do ano de 2017 na Faculda-

de de Educação da UFRGS com solenidade, exposição artístico-cultural e muitas falas de cunho político, reforçando a necessidade de continuidade da ASIE como política pública.

Quarto movimento: continuidades, rupturas e re-existências na Quarta Edição da ASIE (2018-2019)

A estratégia governamental de dismantelar as ações voltadas para povos indígenas e outros grupos considerados minoritários no Brasil seguiram seu curso com voracidade ao longo do ano de 2018. Quando recebemos a certeza de mais uma edição da ASIE, as incertezas e dificuldades eram muito maiores. Pude acompanhá-las mais de perto exercendo a função de supervisora da formação de professores Kaingang, nesta edição, participando das reuniões administrativas e percebendo de um novo lugar as dificuldades de implementar uma política indigenista sem instrumentos e aparatos técnico-administrativos adequados – o que me permite afirmar que a luta pelo Sistema de Educação Próprio Indígena é uma necessidade urgente!

Primeiramente, o recurso para custeio da ação foi reduzido drasticamente e não estava previsto recurso para a elaboração de materiais didático-pedagógicos nesta edição. Além disso, a quantidade de bolsas para a equipe UFRGS também foi reduzida, o que diminuiu o número de profissionais envolvidos para sua execução. Em uma união de coordenadores de diferentes núcleos da ASIE e intelectuais indígenas participantes, conseguiu-se que todos os professores cursistas fossem mantidos. A energia para sustentar a articulação política, no entanto, estava diminuindo após tantos entraves e dificuldades impostas pelo cenário político. O repasse da verba de custeio teve um atraso maior que no ano anterior, tão grande que os professores cursistas receberam todas as parcelas de bolsa antes do recurso estar

disponível para realizar os encontros de formação. A duração da formação também foi reduzida de dez a doze meses para seis, com pouca margem para aditamentos.

Os encontros de formação, de fato, ocorreram em 2019, no início do cenário apocalíptico de início do atual mandato presidencial. Ainda em fins da Terceira Edição, perguntamos aos professores indígenas o que deveríamos fazer caso não houvesse recurso disponível para seguir com a ação, os entraves fossem cada vez maiores e os ataques aos direitos indígenas se intensificassem. Os professores decidiram unanimemente por continuar a ASIE enquanto fosse possível e ela existisse, pois era preciso ocupar esse lugar na Universidade, na capital do Estado, nas instituições públicas de tomadas de decisões políticas. Decidimos, como dizia a campanha virtual logo após as eleições de 2018, que “ninguém solta a mão de ninguém”. Naquele cenário, “não largar a mão do outro quer[ia] dizer conservar e aumentar alianças. Quer dizer: diante do perigo, vamos nos fortalecer” (RIBEIRO, 2019, p. 63).

A ideia de fortalecimento após a reunião que houve em Brasília, convocando todos os coordenadores de núcleos da ASIE e cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em atividade no país, foi a de permanecer mobilizados, em comunicação, ainda que o final da ASIE fosse decretado de imediato. A continuação do Fórum de Educação Escolar Indígena e sua ampliação, envolvendo mais professores indígenas em diferentes lugares foi uma ação imediata. Mas também a conquista da deputada federal Joênia Wapichana, primeira mulher indígena eleita, antes disso, a candidatura à vice-presidência de Sônia Guajajara, a indicação do cacique Raoni à prêmio Nobel da Paz no segundo semestre de 2019, todos esses movimentos são táticas políticas de re-existência frente ao macroprojeto político que está em curso.

De forma local, os professores Kaingang do RS iniciaram no ano de 2019 um levantamento sociolinguístico em

suas comunidades. Espera-se que, com os dados obtidos e analisados, se possa avaliar os alcances da **Ação Saberes Indígenas na Escola** nas comunidades Kaingang do RS, além de estabelecer prioridades e formular políticas de valorização e revitalização da língua e cultura Kaingang. Os professores Guarani, por sua vez, reforçaram a necessidade do magistério específico indígena e de seguir empreendendo e apoiando as ações de retomadas de terras, tão necessárias à existência dos Guarani enquanto povo.

É o fim da Ação Saberes Indígenas na Escola?

A última reunião de coordenadores dos núcleos da ASIE não sinalizou oficialmente a extinção da ação, mas determinou uma verba tão irrisória para todas as modalidades de educação da extinta SECADI, que deu origem à Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, que muitos afirmaram ser melhor decretar falência de vez do que alimentar a ilusão de que as ações e programas continuariam existindo. De fato, os projetos propostos pelo Ministério da Educação, desde 2019, são desesperadores para professores que atuam em prol da educação pública, gratuita, de qualidade, tendo como objetivo a equidade, o exercício da democracia e a consciência crítica para a plena vida em sociedade.

Ainda assim, no início de 2020 recebemos por e-mail a notícia de que uma nova edição poderia surgir. Com nova roupagem, novos cortes, proposição de novos integrantes, possibilidade de reformulação no sistema de cadastramento e avaliação. Sem datas nem promessas, apenas uma notícia oficial, mas sem maiores detalhes. Como continuar encaminhando as demandas dos professores indígenas e fomentar a articulação política diante de tantas incertezas?

Mal começamos a nos organizar e fomos atingidos por uma pandemia global. A UFRGS e todas as instituições de ensino presenciais foram suspensas por semanas, com prorrogação a cada mês. Finalizo este texto encerrada há várias semanas em casa, cumprindo isolamento social com minha família. A indicação de distanciamento social, ainda que recomendação da Organização Mundial de Saúde, não é uma determinação do governo federal brasileiro, que segue minimizando os altos índices de contaminação viral no país e de óbitos em decorrência da falta de atendimento de saúde às populações mais vulneráveis.

112

Algumas lideranças indígenas têm decidido pelo fechamento total de suas aldeias para proteção, enquanto várias outras vem sofrendo pela falta de alimentos e a impossibilidade de sair para vender artesanato, uma das principais fontes de renda das comunidades indígenas na Região Sul. Campanhas virtuais de arrecadação de alimentos, produtos de higiene, roupas e dinheiro buscam minimizar os estragos, mas infelizmente são crescentes os óbitos de indígenas atingidos pela COVID-19 sem terem sido assistidos pelos sistemas de saúde. A luta por Educação, aliada à Terra e à Saúde, faz-se necessária mais do que nunca!

Sigamos resistindo, re-existindo, movimentando e tendo ideias que nos permitam sentipensar um mundo diferente. E juntos, nunca sós. Como dizia seu Pedro Garcia, filho do grande *kujá* Kaingang Jorge Garcia, “Todos nós sentimos, cada um de nós, sentimos umas ideias. Temos que trabalhar em conjunto as ideias, uns com os outros. As ideias mexem com os outros” (Pedro Garcia, Registro audiovisual da ASIE, em 22/03/2016, Porto Alegre¹⁵).

15 In: SOUSA (2017, p. 183).

Referências

BISPO, T. (Org.). **Ninguém solta a mão de ninguém: manifesto afetivo de resistência e pelas liberdades**. São Paulo: Claraboia, 2019.

RIBEIRO, R. J. Dar a mão, sabendo para quê. In: BISPO, T. (Org.). **Ninguém solta a mão de ninguém: manifesto afetivo de resistência e pelas liberdades**. São Paulo: Claraboia, 2019.

SOUSA, F. B. **Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

“Na aldeia eu tenho o alfabeto inteiro”: o que pensamos que aprendemos sobre a língua e a escola com os Guarani e Kaingang

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

Luciene Rivoire

Sofia Robin Ávila da Silva

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em várias direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos *xapiri*, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim (Davi Kopenawa).

115

Para explicar a mudança no ano de 2017 da aldeia *Anhetenguá* (Verdadeira), localizada na Lomba do Pinheiro, bairro de Porto Alegre/RS, para a aldeia *Yvy Poty* (Flor da terra), localizada na zona rural de Barra do Ribeiro/RS, o professor Guarani Jerônimo Franco empregou a seguinte imagem: “Aqui eu tenho o alfabeto inteiro”. Com essa revelação, lembramos algumas de suas elaborações anteriores, em que mencionava que na aldeia na cidade havia coisas que não podia ensinar aos alunos porque ali não existiam mais – nesse caso, se referia a determinadas plantas e animais do mato ou mesmo a práticas como caça e pesca. O fato de a nova aldeia ser longe da cidade e com uma paisagem que permitia recuperar relações territoriais ancestrais foi traduzida para nós, não indígenas, através da metáfora do alfabeto: aquilo que temos como base da linguagem ver-

bal, o código das letras, ensinado nas nossas escolas como convenção, é reconfigurado por ele como algo proveniente de uma espetacular e sofisticada experiência concreta. As palavras a serem ensinadas são as que referem a coisas e seres humanos e não humanos que vivem e com os quais os Guarani se relacionam, territorializados em concordância com a sua cosmovisão, ou seu *Nhandereko*, condição necessária para a existência.

116

Iríamos presenciar manifestações como essa desde a Primeira Edição do Programa Saberes Indígenas na Escola, em 2014, em que acompanhamos formações e encontros dos professores indígenas, distribuídos entre orientadores e cursistas, e acompanhados pelos seus intelectuais, os sábios e mais velhos. Dada nossa condição de participantes de grupo de contadores de histórias, mas também da formação na área de Letras, as relações entre os sistemas orais e escritos fazem parte de nossas inquietações intelectuais e de nossas práticas¹. Já as preocupações dos povos originários com o Ensino da Língua Portuguesa e com o registro escrito e o ensino das suas línguas (até então amplamente ágrafas) coincidem com a criação das escolas diferenciadas, em meados dos anos 1970, no contexto do surgimento de movimentos que impulsionaram a posterior conquista de direitos na Constituição de 1988.

E tudo começou em meados da década de 1970, quando as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas

1 Sobre nossa relação com professores e crianças de escolas dos Guarani a partir da prática de contação de histórias, indicamos os seguintes artigos: TETTAMANZY, A. L. L.; RIVOIRE, L. Histórias para povoar as matas: os Mbyá Guarani entre voz e letra. In: FARENZENA, N. (Org.). **Encontro Internacional de investigadores de políticas linguísticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Pp. 218-225; TETTAMANZY, A. L. L.; RIVOIRE, L. Vontade de beleza e ritual nas artes verbais ameríndias. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 56. pp. 1-12, 2019.

de suas próprias comunidades originárias. Até então, essas comunidades estavam voltadas muito mais para suas próprias necessidades e dificuldades de sobrevivência. [...] Para alguns pesquisadores dessa época histórica, foi muito importante o resgate do *termo índio* pelos líderes [...]. Este termo, que era utilizado como forma de empobrecer a experiência cultural indígena, acabou virando uma espécie de ícone que sustentava a luta indígena. [...] Era a primeira vez que os povos indígenas podiam propor a verdadeira política que tinha uma identidade própria, fazendo, inclusive, frente ao pensamento indigenista que predominava à época e que era baseado na incorporação do índio à sociedade nacional através das frentes de trabalho [...] a partir do desenvolvimento da cultura agropastoril em terras indígenas (MUNDURUKU, 2012, p. 51, grifo nosso).

Foram essas assembleias de chefes indígenas que 117
“aguçaram o protagonismo indígena, fazendo esse povo abandonar uma atitude passiva ou defensiva e tornando-o mobilizador da consciência na defesa de seus direitos” (MUNDURUKU, 2012, p. 52). Nos anos 1990, “muitos jovens passaram a frequentar escolas, a ter diploma universitário, a fazer cursos técnicos que lhes ofereciam um olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira, sobre a participação cidadã numa sociedade em transformação” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

Nesse contexto, portanto, aconteceu a reformulação na Educação Indígena pelo Estado: “formação de professores bilíngues; implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e treinamento de pessoal indígena para assumir serviços e funções dentro de suas próprias organizações, entre outros” (MUNDURUKU, 2012, p. 57). Sem ignorar as contradições inerentes a políticas de um Estado que historicamente tratou de segregar, assimilar, quando

não de exterminar os autóctones, tornaram-se irrevogáveis o fortalecimento desse movimento nacional que aglutinou os diferentes povos e demandas numa plataforma de lutas comum, bem como a inserção desses atores nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira a fim de desconstruir o imaginário que, infelizmente, até hoje demanda o “índio de verdade” (no mato, sem roupas) como estratégia de contestação do direito originário sobre os territórios.

Nessa linha, a exotização na figura do indígena é confrontada não só com o emprego das tecnologias (usos translíngues e conjugação de sonoridades do meio oral com intertextualidades imagéticas), mas também com a forma como, nas cidades, estes, instrumentalizam suas ações políticas e a expressão de suas identidades culturais em movimento:

Um dos principais fatores que está na raiz da invisibilidade e da desconfiança que acompanham o índio cidadão brasileiro contemporâneo é o fato de os povos indígenas serem, equivocadamente, colocados como prisioneiros de suas ancestralidades também em termos de territorialidade: eles são quase sempre vistos como pertencentes exclusivamente à floresta, ao mato, a zonas rurais. Não há, via de regra, espaço no imaginário nacional para índios “legítimos” em avenidas, shoppings, universidades – esses seriam espaços exclusivamente de “brancos”, de não índios (MAHER, 2016, p. 62).

Um dos direitos conquistados na Carta Magna assegura às comunidades indígenas a utilização nas escolas de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, uma primeira alteração no status de línguas minoritárias brasileiras, liberadas para o uso como meio de instrução. No que diz respeito aos modos de letramento pelos povos originários, desde o período colonial a escrita era associada a processos de “pacificação” como a

catequese e a escolarização, em geral sob a orientação de missões religiosas.

De todo o modo, foram atos de violência simbólica, que só recentemente foram modificados dado que esses coletivos passaram, ainda que com limites e conflitos, a gerir os instáveis processos de escolarização nas aldeias e mesmo fora delas. O posicionamento do cacique Santiago Franco em atividade do Programa realizada na aldeia indica para os jovens professores os caminhos a serem seguidos nas suas escolas:

É a vida, o território que importam, lutar pelo ser Mbyá. *Nhanderu* mostra como não depender dos brancos. A escrita não importa para *Nhanderu*, mas ser Mbyá, ensinar jovens e crianças a saber usar a tecnologia. [...] O que é material didático para nós? Difícil, como pessoa nasce e cresce, tudo é coletivo, precisa perceber o bem e o mal, tornar-se homem e mulher, conselho para seguir a vida, e ter respeito na caminhada quando idoso. Para o ano, projeto é cuidar a semente, saber como se planta, o que significa a terra para nós. Melhor ver na prática, leitura e imagem podem ajudar (Anotação de campo, Aldeia *Yvy Poty*, 10 de março de 2017).

119

Por serem escolas ainda recentes, se há, como explicam os linguistas Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga (1997), relativo consenso sobre o desejo de Escola Indígena autônoma e diferenciada, segue em andamento o debate sobre as formas de resistência e absorção cultural implicadas e mesmo sobre o uso e vitalidade da língua materna em face da língua portuguesa ou ainda sobre os efeitos e possibilidades da transposição de formas orais para a escrita. É inevitável que a Educação Escolar afete os processos tradicionais de aquisição, produção e transmissão de conhecimentos, o que implica examinar como cada realidade escolar e cada comunidade regula suas relações com as alteridades e com

a sociedade não indígena². Esses conflitos, como era esperado, permearam o processo que acompanhamos entre os pesquisadores e professores Guarani e Kaingang. Em encontro junto a orientadores e formadores do Programa, o professor Eloir Oliveira menciona explicitamente os riscos da escolarização em face dos papéis e temporalidades próprios da vida dos Guarani:

Tem que definir qual o papel da escola, saber o que é da escola e o que é da família – escola acaba virando pai, mãe, tudo. Não pode ocupar o lugar dos saberes tradicionais, nem tirar responsabilidades, como o Santiago [cacique da aldeia *Yzy Poty*] falou, o plantio é importante para a comunidade, também a caça, o artesanato. Esse é o papel do *Karaí*, não é da escola. Teoria é escrita, a escola faz. Oralidade é prática, a comunidade faz. Tem que pensar nos riscos de tirar tempo da vida da criança, ela pode enfraquecer (Anotação de campo, Aldeia Estiva, 19 de junho de 2017).

Se é evidente a essencialização que a sociedade procura impor ao pautar a “indianidade” pela vida intocada em aldeias ou pela manutenção da língua materna, a dita “revitalização” da língua através da escola tende a ser parcial e

² Sobre esse assunto, consultar, entre outras, as obras: D'ANGELIS, W. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012; D'ANGELIS, W. (Org.). **Ensino de Português em comunidades indígenas: 1ª e 2ª língua**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2013; SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral-escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001; MONSERRAT, R. M. F. Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: O Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas. In: GRUPIONI, D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006; TASSINARI, A. M. I.; BELENI, S. G.; ALBUQUERQUE, M. A. S. (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

não garante por si só a dimensão comunicativa (MAHER, 1994). Não só não garante a dimensão comunicativa como, conforme observou o professor, afeta as dimensões da experiência coletiva e cosmologicamente situada (plantio, caça, artesanato) e da educação a partir da ancestralidade e da transmissão oral (*Karai*).

Por outro lado, o uso da língua portuguesa pode construir e revelar não apenas as identidades étnicas e a cosmovisão, mas também o pertencimento a um grupo que, multiétnico, compartilha um projeto político comum nos enfrentamentos com a sociedade não indígena (MAHER, 2012). Como se percebe a partir dos comentários de Maher, a multiplicidade de contextos existentes e as inúmeras variáveis em jogo no que se refere à Educação Indígena e ao ensino das línguas tornam-se perigosas as generalizações absolutas. No caso das línguas autóctones submetidas a relações de contato, as políticas linguísticas não têm sido suficientemente claras e, por vezes, sequer são pensadas de forma a conjugar as políticas de Ensino da Língua Portuguesa ou mesmo as situações de bilinguismo. Em face do esforço de fazer ressurgir e afirmar línguas e práticas açodadas pelos processos que visaram à sua assimilação ou até ao seu desaparecimento ao longo da história brasileira, estudos e experiências divergem sobre os usos sociais que esses povos fazem e farão da língua e dos formatos e propósitos das ações de letramento, seja na língua materna ou na língua majoritária (no caso, a Língua Portuguesa, da sociedade de contato).

Há que considerar ainda os meios e objetivos desses letramentos na relação com a continuidade dos usos orais e cosmologicamente referenciados das línguas originárias. A antropóloga Maria Elisa Ladeira (2016) é bastante assertiva na sua posição: “As mudanças numa língua não ameaçam sua continuidade no tempo, o que a ameaça é o abandono do seu uso, *é não ser falada*” (LADEIRA, 2016, p. 449, grifos da

autora), ao que acrescenta que as sociedades ditas ágrafas têm sido capazes de compreender com clareza que em nossa sociedade a oralidade e a cultura escrita são interligadas em uma tensão mútua e criativa e, a partir do interior de suas comunidades, têm proposto tanto desempenhar antigas funções de maneiras diferentes quanto encontrar novas funções para a palavra escrita. Tais reflexões são próximas das problemáticas trazidas por um dos mais experientes professores kaingang, Dorvalino Refej Cardoso, que defende o valor da memória e os modos próprios de conhecer:

A escola tem transmissão de conhecimento que não é nossa; a nossa é ao redor do fogo, deitado, à noite, quieto, com seu som, essa é minha pedagogia, com pajé, mais velhos, lideranças. Transmitir é passar poder a outra pessoa, como pajé desce de seus guias, é transição. O valor da realidade, aprender na memória, não na caneta, pois o papel acaba, a memória não. Por que os velhinhos são analfabetos? Porque o mundo da escrita também coloniza, e não gostamos dessa palavra, colonização. Para mim velhos são sábios, cientistas. Sabem o que vai acontecer antes do fato. Esse saber vem das raízes, não encontrei na Universidade. [...] O pajé não está na escola, está na natureza, onde tem outras vidas, espírito para esquentar memórias. Essa educação vinculada com a natureza se aprende com rio, pássaros, animais, árvores. Pássaro aprende qualquer língua. A ciência separa as pessoas da natureza, por quê? (Anotação de campo, defesa de dissertação, FACCED/UFRGS, 28 de julho de 2017).

Relacionados a essa concepção de Educação e de Ciência que emana da terra e dos espíritos e seres que nela se encontram, alguns aspectos demandam reflexão, particularmente observados quando da produção dos materiais didáticos pelos professores Guarani e Kaingang. Trata-se da autoria e dos usos e finalidades de tais materiais na Escola Indígena que se pretende diferenciada e referenciada nos

saberes próprios. Sabemos que não é de hoje que diferentes instituições e grupos não indígenas dedicam-se a documentar línguas, saberes e as chamadas “tradições orais” dos originários, em geral com o intuito de preservação e divulgação em acervos e bancos de dados em suportes variados (impressos, materiais em áudio e imagéticos e mais recentemente meios digitais).

Variaram também os agentes, propósitos e receptores das informações: se já foram missionários e oficiais da metrópole imperial e do Estado, passando por pesquisadores acadêmicos, em especial linguistas e antropólogos, cada vez mais membros das comunidades participam como protagonistas nessas atividades de arquivo e de memória. Foram iniciativas mediadas por motivações das mais diversas, desde políticas públicas de patrimonialização e valorização linguística e cultural, até iniciativas autóctones de afirmação identitária, com fundamentos cosmológicos ou pragmáticas políticas. A recente coletânea de artigos organizada por Carneiro da Cunha e Cesarino (2016) examina os efeitos do entrelaçamento das políticas dos índios, para os índios e que se valem dos índios, sobretudo, as de escolarização e patrimonialização, no intuito de examinar como muitas delas negaram a agência cultural dos índios ou sua diferença, ou como a “cultura” entre aspas virou marcador de identidade e estancou a dinâmica cultural e mesmo a história, ou como foram ignoradas as conexões entre conhecimento e conhecedor, entre este e seu corpo, ou os laços entre as pessoas e ainda entre coisas e pessoas, tudo isso intensificado pelas ambiguidades da escola, a ser mais amplamente reinventada e apropriada pelos indígenas.

Áreas como Análise do Discurso, História Oral e Antropologia trazem aportes teóricos e metodológicos que vinculam as formas da expressão verbal às interações sociais e usos de cada contexto cultural, complexificadas pe-

las sobreposições contemporâneas entre as formas orais, do tipo “boca e ouvido”, e as formas escritas e das tecnologias de informação e comunicação. A antropóloga Betty Mindlin e o linguista Waldemar Ferreira Netto, considerando o trabalho de documentação dos mitos e da tradição oral indígena, observam os limites de escrever o que é deslumbramento frente a narradores em seus contextos e frente a mitos contados por quem acredita neles como a verdadeira história do mundo, algo que talvez só possa ser amenizado com “uma recriação escrita que exigirá uma nova tradição literária nas línguas indígenas, e o domínio das nossas tradições em português pelos novos autores” (MINDLIN e FERREIRA NETTO, 1997, p. 58).

124

Esse caminho ainda parece distante, posto que a maior parte das produções permanece em língua portuguesa, mas podemos pensar o quanto é necessário que essa escrita siga sendo avaliada pela estética e pelos cânones dos não indígenas. Os estudos de campo da antropóloga Ruth Finnegan (2005), tanto em lugares “longínquos” como em centros urbanos, ampliam o conceito da expressão literária com a inclusão de formas não escritas e, ainda, com a valorização das qualidades executadas oralmente para a conformação do literário, acrescentando que se trata de múltiplas formas de expressão oral, com espécies e gêneros próprios, nos quais a performance em voz alta e para uma audiência específica é significativa, assim como são qualidades vocais e prosódicas, acompanhamento musical, corporeidade dos participantes, condições espaço-temporais e sinestésicas. Para a autora, foram os mitos fundacionais do Ocidente que impuseram a fantasia da oposição binária entre dois tipos de organização social e cognitiva, uma oral, tida como emocional, comunitária, atrasada, não científica e primitiva, e outra, tida como letrada, racional, científica, individualista, criativa, civilizada, ocidental e moderna.

Podemos, outrossim, pensar no sentido inverso, ou seja, como, em meio a recentes processos de letramento e ocupação de espaços na vida social brasileira, os sujeitos e coletivos indígenas que se dedicam às áreas de criação na Literatura, nas Artes Visuais, no Audiovisual, na Comunicação e na Produção Cultural estão manifestando sua diferença em produções intersemióticas que ampliam as possibilidades de sentido. A pesquisadora Janice Thiél (2012, p. 87-88) destaca a composição multimodal: “uma vez que os significados das textualidades indígenas emergem de modalidades variadas – escrita, imagens, movimento, áudio – e de suas combinações, um novo conceito de letramento é proposto, promovido pela leitura de obras indígenas”. Na mesma direção, acompanhando processos de escritura de estudantes indígenas, a professora Maria Inês de Almeida (2009, p. 109) defende que “esses textos terriverbivocovisuais, com seu valor icônico, prefiguram a existência física e espiritual de seus autores e demandam sensorialmente a atenção do leitor”.

125

Outro referencial para dar conta da complexidade na produção textual e artística dos recentes criadores indígenas procede do campo de debates proposto por intelectuais latino-americanos que, desde meados de 1990, postularam o chamado giro decolonial, que enfrenta criticamente a continuidade dos procedimentos coloniais deflagrados pela modernidade europeia iniciada com a invasão da América no século XVI. A opção decolonial envolve dimensões epistêmicas, teóricas e políticas de enfrentamento da permanência da colonialidade global nos dias atuais. Tal enfrentamento consiste em contestar as noções ocidentais de sexualidade, epistemologia e espiritualidade que, impostas como universais, provocaram a patologização e a desumanização dos povos não brancos segundo hierarquias raciais (GROSFOGUEL, 2008). Com a retomada pelas culturas autóctones de sua legitimidade e autenticidade epistêmicas, surge o pen-

samento de fronteira, que é a resposta dos subalternizados ao aparato linguístico e ideológico da modernidade ocidental sustentado por suas (auto)ilusões de universalidade. Assim, a alteridade faz-se presente na vontade de beleza que segue organizando os atos cotidianos de modo que a cestaria, os adornos, os instrumentos, o canto, a dança e os mitos encerram formas (uma estética) não dissociadas do *ethos* (de uma ética ou dos fins utilitários e socialmente compartilhados), sendo, portanto, as recentes criações indígenas modelos de relação intercultural entre as culturas da voz e da letra e entre saberes em contato (TETTAMANZY, 2015).

126

Tendo em vista os apontamentos expostos acima a respeito das problemáticas contemporâneas referentes ao campo dos registros e da validação de patrimônios e das negociações de identidade e representação cultural, os modelos de Educação Indígena vêm construindo alternativas pedagógicas decoloniais ao trazer as cosmovisões próprias num espaço de enunciação onde as diferenças são reinventadas. Voltamos ao caso das opções formais e processuais que estiveram presentes na produção dos materiais didáticos no Programa Saberes Indígenas na Escola. Em nosso entendimento, o que se experimentou foi, sobretudo, a tradução entre línguas, entre culturas e entre linguagens, presente nos livros (monolíngues), nas cartilhas ou livros (mono e bilíngues) para alfabetização, nos CD's com cantos e nos mapas desenhados das escolas, acompanhados de registros fotográficos de práticas nas respectivas terras indígenas. Efetivamente, estava prevista como finalização de cada edição a publicação desses materiais. Se, por um lado, como vimos, o próprio conceito de material didático foi colocado em xeque –, por outro, repetidas vezes participantes destacaram que foi um dos primeiros processos de formação de professores em que tiveram autonomia na edição e na concepção de produtos, expressa inclusive na composição

das comissões editoriais, em que o papel dos formadores da Universidade foi coadjuvante. Se os limites e possibilidades da Educação Escolar Indígena diferenciada seguem provisórios e em contínua redefinição, igualmente inacabadas seguem as delimitações sobre os usos das línguas (materna e adicional), seja na modalidade oral ou na escrita. A nosso ver, os materiais, em seus formatos híbridos e multimodais, constituem talvez o resultado mais concreto da experiência intercultural: revelam menos consensos e mais interpelações sobre as tentações ainda coloniais das instituições e da sociedade envolvente (em sua hipervalorização da escrita, da língua portuguesa e dos saberes ocidentais) e sobre a necessidade de contarem – no Programa e nas comunidades – com a presença dos conhecimentos sagrados a partir da participação contínua dos sábios Guarani e Kaingang, que falam com e a partir da natureza e de todos os seres humanos e não humanos da geocultura ameríndia.

127

As produções indígenas, situadas na geopolítica da crítica decolonial, resistem à colonialidade, isto é, à destruição de línguas, modos de existir e cosmologias. Na abordagem de Catherine Walsh (2005), a interculturalidade se relaciona com a decolonialidade posto que oferece meios de superar o legado colonial que inferiorizou e até mesmo destruiu povos e sistemas de conhecimento não ocidentais; entre esses dispositivos está o estímulo ativo a processos de intercâmbio que permitam construir espaços de encontro entre seres, saberes, sentidos e práticas distintas. Evidentemente que esses processos de trocas, em sociedades marcadas por desigualdades e hierarquizações brutais, não se desenrolam de modo pacífico. Uma aposta central está na ação pedagógica (WALSH, 2017), que permite a professores/intelectuais se colocarem próximos de grupos sociais e humanos que com suas lutas resistem às novas formas de exploração colonial, atualmente situadas em recortes globais e por meio de cor-

porações transnacionais. Trata-se de uma ética da luta, que implica uma práxis e uma pedagogia de vida na criação de outros mundos, quer dizer, uma tessitura que une o pedagógico e o decolonial a fim de afirmar a vida fora da lógica-estrutura capitalista-patriarcal-moderno/colonial. Com isso, a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes só será possível, a nosso ver, se partir das cosmovisões dos submetidos pelo poder hegemônico ocidental. O pedagógico e o político confluem na práxis intercultural em que a terra continua educando através das fontes e meios milenares, a palavra viva dos anciões das aldeias.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: UNESP, 2016.

FINNEGAN, R. The how of literature. **Oral Tradition**, v. 20, n. 2, pp. 164-187, 2005.

GROSGOUEL, 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, pp. 115-147, 2008.

LADEIRA, M. E. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2016.

129

MAHER, T. M. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. **Em Aberto**, n. 63, pp. 69-77, 1994.

MAHER, T. M. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias **Revista da Anpoll**, n. 40, pp. 58-69, 2016.

MAHER, T. M. “Índio” para estrangeiro ver: panetnicidade em contexto multicultural indígena. **Revista Língua & Literatura**, v. 14, n. 23, pp. 97-122, 2012.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. (Orgs.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Cinep, 2012.

MINDLIN, B.; FERREIRA NETTO, W. Texto e leitura na escola indígena. In: D’ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE**. Campinas: ALB, 1997.

TETTAMANZY, A. L. L. Da invisibilidade à “pacificação” do branco: percursos da autoria indígena no Brasil. In: PORTO, A. P. T.; SILVA, D. A.; PORTO, L. T. (Orgs.). **Para ler com prazer: proposições didáticas para o ensino da literatura e cultura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula.** Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2015.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. In: **Perspectivas convergências. Signo y pensamiento,** Toluca, v. 46, n. 24, pp. 39-50, 2005.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** [TOMO II]. Quito: Abya-Yala, 2017.

MANIFESTO DOS GUARANI

Os saberes indígenas que temos é de extrema importância para nossas crianças, para nós educadores e também para todos que queiram aprender mais da cultura. Por isso os educadores, caciques e os Karaí nos esforçamos para fazeremos um bom material didático sobre nossas histórias, desenhos, nomes e brincadeiras, tudo em guarani para podermos usar em nossas escolas. Hoje em dia todas as aldeias estão usando os materiais didáticos produzidos por nós, por isso devemos valorizar nossos trabalhos e mostrar para os brancos que temos capacidades de produzirmos nosso próprio material. Se nos ajudaram para fazer este trabalho, Programa Saberes Indígenas deveria ter continuação, quando estamos finalmente conseguindo produzir mais material, o programa tem fim, para nós a aprendizagem não acaba. Nós caciques, os Karaí e educadores pedimos a continuação dos Saberes Indígenas.

131

Professores Guarani

A Gestão como Pedagogia do Cuidado

Bianka Biazuz Vicente
Marina Araújo Vargas
Magali Mendes de Menezes
Olívia de Andrade Soares

Introdução

A **Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)** é uma política de âmbito federal instituída pela Resolução n. 54, de 12 de dezembro de 2013. A política busca articular as ações das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, as Prefeituras Municipais e as Instituições de Ensino Superior (IES), que aderirem à ação, no oferecimento de formação continuada de professores da educação Escolar Indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ao aderir à Ação por meio de convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)¹, iniciou seu trabalho articulando-se aos conhecimentos técnicos da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), responsável pelo oferecimento de Educação Escolar Indígena no nosso Estado.

A partir deste contato com a SEDUC/RS, foi possível estabelecer o público alvo da Ação. Inicialmente, a Primeira Edição da ASIE/UFRGS contemplou a totalidade dos professores Guarani e pouco mais da metade dos profes-

1 Atualmente SEMESP, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

sores Kaingang do Estado, abrangendo, assim, 27 Terras Indígenas Guarani e 25 Terras Indígenas Kaingang. Já na Quarta Edição, o projeto contou com a participação de 273 professores cursistas, abrangendo a totalidade das escolas indígenas do Estado do RS. Abaixo é possível verificar a quantidade de cursistas por edição, além do valor total de financiamento de cada ação.

Quadro 1 – Dados de número de cursistas e recursos financeiros de cada edição da ASIE/UFRGS

Edições ASIE / UFRGS	Número de cursistas	Recursos financeiros	Recurso disponível por cursista
1ª edição 2014-15	180	R\$ 435.580,00	R\$ 2.419,89
2ª edição 2016-17	231	R\$ 430.000,00	R\$ 1.861,47
3ª edição 2017-18	252	R\$ 585.000,00	R\$ 2.321,43
4ª edição 2019	296	R\$ 100.000,00	R\$ 337,84

Fonte: Relatórios da ASIE - Núcleo UFRGS

No quadro acima está a síntese das quatro edições. Inicialmente, pode ser constatado um aumento do número de cursistas a cada edição. Na Primeira Edição no ano de 2014 podemos verificar um maior custeio *per capita*, talvez justamente por ser a Primeira Edição, e assim, haver um maior entusiasmo com inauguração da política. Além de que, naquela época estávamos vivenciando um período favorável em relação às políticas públicas com foco na diversidade, como por exemplo, as questões indígenas e quilombolas. Enfim, havia um contexto político que considerava a importância das políticas afirmativas, bem como às voltadas

para questões sociais. É bom que seja esclarecido que a política emerge a partir de uma Secretaria (SECADI/MEC) com pessoas profundamente ligadas aos eixos de trabalho desenvolvido. Nessa Secretaria havia um Núcleo de Educação Indígena que contava também com indígenas pensando e desenvolvendo políticas voltadas para seus povos.

Nesse mesmo quadro é possível observar que com o passar do tempo houve uma modificação expressiva no panorama da própria política que estava posta nos primórdios da Ação. Tal afirmação se torna clara ao verificarmos o recurso disponibilizado na última edição, sendo essa realizada após o golpe de 2016, no qual o governo sem legitimidade demantelou a SECADI/MEC demitindo equipes, substituindo chefias. Além disso, foi promulgada uma Emenda Constitucional que estabeleceu um grande corte de gastos sociais com duração de 20 anos por meio da Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (EC 95/2016). Como o recurso solicitado para a Ação é realizado no ano anterior, podemos perceber também, que em 2016, na Terceira Edição, não houve corte no orçamento previsto para o projeto, além de ter sido aprovado um aditamento no valor de R\$ 155.000,00 por esse motivo o valor expresso no quadro é visivelmente superior ao das outras edições. Após a Terceira Edição, vivemos um período de muita incerteza e apreensão, conseguimos ainda dar continuidade no ano de 2017 com recursos da Terceira Edição. Entretanto, no ano de 2018 (mas o recurso chega efetivamente em 2019²), Quarta Edição, amargamos um diminuto orçamento que nós, enquanto equipe do projeto entendemos como um ataque a política, o qual, em última análise, pode ser entendido como uma tentativa de inviabilizar a Ação.

² Fazemos este destaque porque esta situação acompanhou toda a vigência das 4 edições da **Ação Saberes Indígenas na Escola**, ou seja, iniciávamos o Programa na Universidade planejando ações, mas o recurso sempre chegava depois, marcando um grande descompasso entre o ano que iniciamos o Programa e o tempo que conseguimos colocá-lo em prática.

Atualmente, a SECADI foi extinta pelo atual (des)governo e com ela extinguiu-se todas políticas públicas desenvolvidas anteriormente. Ainda lutamos pela manutenção das políticas voltadas às questões indígenas e demais políticas sociais e pela continuidade da **Ação Saberes Indígenas na Escola**.

A partir desta breve contextualização, este texto busca realizar uma reflexão do trabalho realizado pela equipe gestora do projeto, colocando em diálogo aspectos administrativos e pedagógicos. Para tanto, será abordada a metodologia de trabalho adotada pela ASIE/UFRGS e de que forma se deu a gestão da Ação.

Caminho que se faz ao caminhar

136

A metodologia adotada pela ASIE/UFRGS parte do conceito de “Cartografia”. Pode-se pensar a cartografia a partir de várias referências. Para Souza e Francisco (2016) a prática da pesquisa cartográfica tem como objetivo o acompanhamento de processos, possuindo um viés de pesquisa-intervenção, embora de forma não unilateral, já que todos os envolvidos estão invariavelmente implicados no processo. Dessa forma, a pesquisa cartográfica “se opõe à prática cognitivo cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades” (SOUZA e FRANCISCO, 2016, p. 813).

Conforme Souza e Francisco (2017, p. 126), “a prática cartográfica traz consigo, como condição de sua efetividade, um posicionamento inclusivo e participativo no qual as diferenças são valorizadas em todas as suas dimensões, como singularidades a compor o coletivo de forças, como plano comum”. Assumindo esse viés de interação entre equipe

gestora e participantes/cursistas as quatro edições da **Ação Saberes Indígenas na Escola** realizadas na UFRGS, tiveram seu foco no planejamento de encontros de formação, saídas de campo, produção de material didático e, sobretudo, no registro desses momentos de construção conjunta.

Neste sentido, a cartografia como perspectiva metodológica proporcionou sentidos ao modelo de funcionamento do projeto, na medida em que estimulou o aprofundamento do olhar investigativo. Tal modelo de funcionamento, proposto inicialmente pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), esteve assim disposta:

- Equipe UFRGS - Professores/pesquisadores, estudantes e atuantes da área indígena;
- Formadores conteudistas – pesquisadores indígenas e não-indígenas;
- Pesquisadores Indígenas - lideranças políticas, espirituais e sábios Guarani e Kaingang;
- Orientadores de Estudos indígenas;
- Cursistas - Professores indígenas atuantes em Escola Estaduais Indígenas - cada qual com função de desenvolver pesquisas, materiais didáticos e formação continuada com o grupo de professores da Escola na qual desenvolvem suas atividades docentes.

O desenvolvimento da ASIE/UFRGS se deu a partir de encontros e imersões com duração de três a cinco dias com intensa programação elaborada em conjunto, porém com protagonismo indígena, onde participavam a equipe UFRGS, pesquisadores, formadores e orientadores de estudo indígenas. O espaçamento entre esses encontros era

de cerca de dois meses durante cinco anos e seis meses. Anualmente organizávamos encontros envolvendo todos os participantes de cada grupo: Guarani e Kaingang. A riqueza e lindeza desses encontros, desse “estarmos juntos” sempre foram indescritíveis em palavras. Todavia, a gestão de recursos, o preparo organizativo para cada ação desenvolvida tanto do trabalho de pesquisa lá no meio do grupo de professores na determinada Escola Indígena, quanto dos nossos encontros menores e gerais esboçaram um percurso que produziu as cartografias dos “Saberes Indígenas na Escola”, marcando uma forma totalmente nova de gestão, trabalho e formação continuada de professores indígenas.

138

Podemos citar como exemplo dessas cartografias a gestão financeira aliando-se aos esforços conjuntos para escrita e tradução de textos Guarani e Kaingang, na produção de materiais didáticos, nas rotas de ônibus que desenvolvemos para que os participantes dos encontros gerais estivessem presentes, nos eventos de apresentação de nosso projeto, na adequação da ação para a realidade de cada grupo participante. A organicidade viva da ASIE/UFRGS inculuiu um caráter igualmente vivo a sua gestão. A aprendizagem contínua configurada em um “caminhar” por onde jamais se esteve foi um dos grandes ensinamentos que coletivamente produzimos.

Sergio Batista da Silva, antropólogo que participou de nossa equipe de trabalho na Primeira Edição, reflete sobre a Cartografia agora numa perspectiva Sociocultural, outro caminho que inspirou nosso trabalho junto aos professores indígenas,

Inspirado nos recentes e novos rumos no Brasil da Cartografia Social ou Nova Cartografia, especialidade da área cartográfica que empodera coletivos tradicionais na medida em que lhes proporciona técnicas e métodos para autocartografar e autodefinir seus territórios [...]. Assim, expandi o conceito de cartografar para além de espaços territorialmente visíveis, incor-

porando outros espaços da cultura, como a cosmologia e a ontologia para definir espaços e práticas educativos tradicionais indígenas (SILVA, 2013, p. 228).

A cartografia sociocultural se apresentava como uma proposta de caminho possível para desenharmos o presente (atravessado pelo passado e a esperança de um futuro), num esforço de (auto)compreensão de todos os elementos que compunham este tempo de estar junto com os indígenas.

Quando iniciamos o trabalho houve uma exposição sobre o que é, como procede e de que maneira poderíamos visualizar e utilizar a cartografia em nosso projeto. Este momento foi significativo para pensarmos a relação da Universidade e seus saberes com os saberes e realidade indígena. Como expor, falar e dialogar sobre um conhecimento que se constrói dentro do espaço acadêmico e que tem por sua vez, uma linguagem e dinâmica distante deste grupo. Como tornar o discurso acadêmico compreensível? Na verdade este é todo o dilema da própria educação, que envolve relações humanas, onde o diálogo torna-se um elemento fundamental. Como comunicarmos o conhecimento e fazermos com que ele tenha um sentido ao outro?

139

Colocamos aos professores indígenas que os objetivos da cartografia eram: contribuir para a indigenização da escola ameríndia, dando ênfase às experiências e a formação do professor e pesquisador indígena; valorizar conhecimentos e saberes indígenas nos processos escolares; registrar e refletir sobre as lembranças escolares e de outros espaços de aprendizagem. É desse modo que a cartografia buscou empoderar estes coletivos tradicionais, na medida em que provocou uma reflexão profunda sobre seus próprios saberes e de que maneira eles se comunicam ou não com o espaço escolar.

Foi a partir desta exposição que o grupo começou a perceber como este trabalho poderia ser feito e que, de alguma forma, já faziam algo semelhante sem saber. Houve

uma discussão muito rica sobre a língua, o nome dos rios, porque os rios recebem determinados nomes e o quanto a nomeação tem uma relação intrínseca na compreensão do território em um determinado momento histórico. Silvino, um educador Kaingang, comentou que já vem pensando estas questões e que este trabalho de pesquisa sobre os nomes seria já um exercício cartográfico.

Salientou-se também a dificuldade de realizar ações como estas dentro de uma Escola Indígena que tem uma estrutura “branca”. Muitas vezes a direção da escola limita o trabalho diferenciado, que sai das estruturas e esquemas determinados. Assim, “tudo que se vê e se sabe vai morrendo aos poucos” (Anotações de campo, abril, 2014), fala de um Kaingang. Daí a importância cada vez maior de termos indígenas em todas as esferas da escola. Fátima, diretora indígena de uma escola Kaingang, diz que é “importante a escola ser indígena e comprometida com suas lutas” (Anotações de campo, abril, 2014).

Dorvalino, pesquisador indígena, em um dos momentos de formação, perguntou “por que queremos uma escola dentro da Aldeia, porque chamamos esta escola de diferenciada?”. E continua:

A organização Kaingang é diferente, somos todos irmãos, todos se organizam de um jeito só, a ideia, o pensamento é único. Hoje cada um se organiza de um jeito. O professor é pesquisador, tem que falar com os mais velhos, com o *kuiã*. O espaço educativo não está na escola e sim onde vamos fazer nossas danças, nossos trabalhos espirituais. Estou com esta idade e aprendi pouco na escola (Dorvalino, abril de 2014).

Onde aprendemos? Como aprendemos? De que forma a escola pode também ser um espaço de aprendizagem e por quê? Estas são algumas questões que atravessaram nosso diálogo com os indígenas e que já representavam um exer-

cício de cartografia. Os indígenas evidenciavam em suas práticas uma aproximação desta proposta e uma compreensão de que este seria um caminho importante para aprofundarmos estas questões. “Temos que compartilhar os trabalhos bons, as experiências que já existem dentro das comunidades”, disse um indígena. É fundamental fazer com que estas experiências individuais se tornem coletivas.

A metodologia participativa da ASIE/UFRGS, nos proporcionou atuar em todas as etapas de planejamento, seja na própria construção do plano de trabalho, seja nos diversos encontros previstos e seus desdobramentos. Além disso, a Ação contou com a participação de diferentes atores espalhados por todo o Estado do Rio Grande do Sul, incluindo muitas áreas de difícil acesso e um dos principais desafios da Administração do projeto realizado na UFRGS foi no planejamento dos encontros e deslocamentos deste grande grupo.

141

Uma das questões nevrálgicas no desenvolvimento de qualquer projeto é sua gestão financeira. Essa, diferentemente do que pode ser compreendido em um primeiro momento, não trata apenas dos recursos que custeiam o projeto de forma meramente contábil, mas como uma parte viva e que dá sustentação aos projetos. É nesse âmbito que ocorre o encontro entre o plano de trabalho e a implementação das ações pretendidas. Todavia, não se pode compreender a gerência dos recursos como algo meramente burocrático que apenas envolve a rigidez de cálculos e burocracias, mas como um campo afetivo e cuidadoso, o qual zela pelo bom andamento de um projeto conciliando seus planejamentos, ações e objetivos.

Desse modo, estivemos executando recursos públicos sujeitos às normas e legislações pertinentes ao uso destas verbas. O que torna a gestão de tais recursos na **Ação Saberes Indígenas na Escola** diferenciada é o público participante: professores e lideranças indígenas. Neste sentido, foi necessário adentrar nas dimensões culturais

do projeto, no encontro das culturas ocidental, Guarani e Kaingang na perspectiva de garantir espaços, recursos monetários e humanos para que o projeto ASIE/UFRGS fosse efetivamente desenvolvido.

Reflexões sobre a gestão do cuidado na ASIE/UFRGS

A experiência de desenvolver e cuidar de aspectos administrativos do projeto possibilitou vivências enriquecedoras que não englobam apenas aspectos profissionais e técnicos. A especificidade desta gestão obrigou seus participantes a confrontar suas diferenças culturais, de modo de vida e de visão de mundo, indo ao encontro daquilo que Gadotti (2000) nos apresenta em seu conceito de ecopedagogia. Para o autor,

Podemos ainda falar numa *nova escola*, a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto ecopedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo. Como a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar, ela valoriza todos os espaços da forma, atribuindo à escola o papel de articuladora desses espaços. Como diz Paulo Freire (1997), “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (GADOTTI, 2000, p. 97).

Além disso, a aproximação se deu de forma afetiva, com criação de laços de amizade entre os participantes da ASIE/UFRGS. Possibilitou, assim, o vislumbre de uma nova perspectiva de trabalho, o trabalho cuidadoso e amoroso. Para Boff (2011), o cuidado é mais do que um ato singular ou

uma virtude, é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2011, p. 33).

Ainda de acordo com o autor, há dois modos de estar-no-mundo, o primeiro está relacionado ao trabalho e o segundo expressa o cuidado – desses modos de estar-no-mundo emerge o processo de construção da realidade humana. O modo-de-ser-no-mundo pelo trabalho se dá na forma da ação, da intervenção, com uma lógica masculina, agressiva, utilitarista e instrumental. Já o modo-de-ser-no-mundo que se realiza pelo cuidado, não exige domínio, mas comunhão.

143

Pelo o cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma Realidade frontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, junto delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio sobre, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão (BOFF, 2011, p. 95).

Os dois modos (trabalho e cuidado) não são opostos, mas complementares, já que o cuidado confere uma qualidade substantiva ao trabalho. O grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado, visto que o modo estar-no-mundo trabalho vem, de fato, predominando sobre o cuidado. “O cuidado foi difamado como feminilização das

práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (BOFF, 2011).

A ASIE/UFRGS proporcionou o engajamento profundo, orgânico e cuidadoso com as questões indígenas na medida em que tivemos que conciliar a parte “dura” – o financeiro, com a parte “amorosa” – o humano. Foi no contato próximo, na escuta atenta e na vivência das diferentes realidades trazidas, sentidas e apresentadas pelas diversas comunidades indígenas que integraram o projeto que efetivamos as ações planejadas. As modificações, adequações e significações constantes no percurso do projeto ofereceram elementos suficientes para sentir que a essência das nossas atividades estiveram no fazer coletivo.

144 A contribuição da ASIE/UFRGS na dimensão de sua gestão passa pelo resgate do fazer político realmente contextualizado e comprometido com objetivos sérios trazidos por representantes de comunidades indígenas que expressaram as memórias, as culturas, as angústias e as felicidades de seus povos. O ânimo advindo do humano é que norteou planilhas, remanejamentos de rubricas, ampliações de prazos de execuções, modificações de planejamentos e adequações quantos aos objetivos.

Foram muitos ensinamentos ao longo desta caminhada, onde, a participação e o protagonismo dos intelectuais indígenas, foi fundamental. Os professores, pesquisadores, orientadores de estudo, formadores foram aos poucos se empoderando, através do respeito mútuo e da relação de confiança no trabalho desenvolvido. E, assim, obtendo o sincero reconhecimento de seus conhecimentos por parte da Universidade. Podemos, nesse sentido, entender a grandiosidade do trabalho produzido o qual marcou e modificou profundamente todos que participaram dessas aprendizagens.

Referências

BOFF, L. **Saber cuidar: ética pelo humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SILVA, S. B. Cartografia Sociocultural de espaços e práticas educativos Ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Revista Espaço Ameríndio**, v. 7, n. 2, pp. 227-238, 2013.

SOUZA, S. R. L.; FRANCISCO, A. L. O método da Cartografia em pesquisa qualitativa: Estabelecendo princípios... Desenhando caminhos... **Atas CIAIQ 2017, Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, pp. 811-820, 2016.

_____. Aproximações entre fenomenologia e o método da cartografia em pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ 2017, Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, pp. 120-129, 2017.

Com a palavra as Mulheres Indígenas

Ana Lúcia Castro Brum

Escrevo esta carta a todas as mulheres indígenas guerreiras do Brasil. Sou uma mulher branca, pesquisadora e descendente indígena, minha bisavó era Guarani. Meu pai falava pouco sobre ela, sobre seus ancestrais, existia um silenciamento, era uma forma de protegê-la e de encobrir a cultura indígena.

Conheci sábias e professoras indígenas, da etnia Guarani e Kaingang, em agosto de 2016, quando inicio o Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui trabalhar como supervisora na **Ação Saberes Indígenas na Escola** que é uma formação continuada de professores (as) indígenas, em parceria com o MEC/SECADI, Universidades e Secretarias Estaduais de Educação em todo o território nacional. Esta carta destina-se, portanto a todos as professoras e sábias que trabalham nas comunidades indígenas. Quando conheci essas professoras indígenas me reconheci, lembrei da minha infância, onde ficávamos ao redor do fogão à lenha, sentindo o cheiro da lenha queimando, e ouvindo as histórias que minha avó contava com uma voz baixinha para nos acalmar. Nos encontros dos saberes sempre fazíamos um chimarrão e quando possível ficávamos perto de uma lareira ou fogão à lenha, para nos aquecermos e ficarmos olhando o fogo.

Foi nos encontros de formação que conheci essas mulheres que contam as suas histórias de luta pela Educação Indígena. Mas antes, preciso contar que sou professora, e trabalhei durante trinta anos em escola pública. Na educação conheci o educador brasileiro Paulo Freire, um pensador humanista, no seu livro “Pedagogia do Oprimido” em 1968, Paulo Freire pede para o filósofo gaúcho Ernani Maria Flori

escrever o prefácio do livro. Ele escreve que Paulo Freire é um pesquisador que pensa a existência, a vida, refletindo a Educação como prática da liberdade. A prática da liberdade só terá expressão pedagógica no momento em que o oprimido se descubra e seja sujeito de sua própria história.

[...] é a própria dialética em que se existência o homem. Mas para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunidade humana em que se constitui, instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois assume conscientemente sua essencial condição humana (FIORI, 1987, p. 13).

148

Aprender a escrever a sua vida, como autor ou autora, historicizar-se é fundamental no ato educativo. Aprender a ler e escrever são um ato de coragem, um ato libertador. Dizer a sua palavra é assumir-se como sujeito de sua história em colaboração com os demais trabalhadores.

A Ação Saberes Indígenas na Escola também é a história de luta das mulheres indígenas que aprenderam a dizer a sua palavra, abrindo um caminho para o diálogo intercultural, pois segundo o pensador cubano Raúl Fornet-Betancourt, o diálogo intercultural é aprender a conhecer as diferentes culturas e conviver com elas. Procurar um caminho de alternativas educativas que é a polifonia das culturas; círculos de solidariedade, valorização da língua materna de cada povo; é estar a serviço da vida.

As falas das mulheres indígenas foi uma escuta sensível dos encontros de formação das professoras. Início esse resgate com a professora Kaingang Vera Lúcia Kaninhká da Rosa. Mais conhecida como a Vera da Lomba do Pinheiro. É a mais nova orientadora dos Saberes, está na Escola Indígena há cinco anos, é alfabetizadora. Conheci a Vera no

primeiro encontro em fevereiro de 2017. Vera traz sempre seus filhos com ela, duas crianças, uma menina e um menino, as crianças indígenas estão sempre juntas dos pais e avós, da família. Vera colocou esta reflexão:

[...] Três professores indígenas que não falam a língua. O diretor indígena não ajuda, precisa mais diálogo com o diretor, é uma escola que tem uma história de luta. É um lugar que precisa de formadores, pesquisadores e orientadores para começar o trabalho (Vera Kaninhká, 20/02/2017 - 1º encontro).

Vera pediu ajuda para organizar o trabalho com as professoras da sua escola, mais 2 professoras de São Leopoldo, 1 de Estrela e 1 de Farroupilha. Fizemos o encontro dos professores na Lomba do Pinheiro.

Outro momento que destaco aqui é o encontro de janeiro de 2018, onde ela falou de seu trabalho no ano de 2017 “cada ano, uma luta que vou conquistando uma pessoa importante lá na comunidade...” com os Saberes eu aprendi a me defender (Vera Kaninhká, 16/01/2018). Vera Lúcia está estudando na UFRGS no curso de Artes e disse: “[...] vou trazer a arte Kaingang para dentro da Universidade”.

Maria Ortega, é uma professora Guarani, trabalha na Escola Estadual Indígena Igineo Romeu Koénju, em São Miguel das Missões, na Terra Indígena. Trabalha na pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos, “eu trabalho a Língua Guarani através de brincadeiras, músicas, trabalho a Cultura Guarani. Meus alunos só conhecem a Língua Guarani” (Maria Ortega, Encontro Guarani, junho 2018). Durante a sua fala, a professora Maria Ortega relata o que aprendeu com a **Ação Saberes Indígenas na Escola**,

[...] Os Saberes trouxe tudo de bom, aprendi a valorizar a cultura na escola; que é possível ter uma escola de qualidade, mesmo sendo diferenciada. Aprendi que a criança tem que estar bem forte na raiz, para depois

aprender a cultura do não indígena. Não é necessário fazer faculdade, pode ser artesão, para ser aceito como um bom profissional. A Educação Indígena é importante para todas as coisas da vida (Maria Ortega, Encontro Guarani, junho 2018).

Para Maria Ortega o importante para o indígena Guarani é aprender a ler e escrever a língua, ser artesão. A Cultura Guarani é essencial para a vida.

Ilva Maria Emílio (*in memoriam*) dedicou-se a mais de trinta anos à Educação Escolar Indígena. Tive a honra de conhecê-la no primeiro encontro de orientadores, em 2017, no centro de eventos Capuchinhos. Uma professora sensível, estudiosa e dedicada, sempre muito atenta para aprender. Esta fala expressa o seu sentimento... “estou feliz porque estou aqui de novo, os dias que não vim ficaram vazios. Este ano que a gente faça um bom trabalho, alegria sucessos para todos. Que este ano de 2017, contamos com o apoio de nossos colegas. Nova caminhada. Com sabedoria, conquistaremos nossos objetivos” (Ilva, 20/02/2017). Ao fazer a avaliação do trabalho dos Saberes e como foi o ano de 2017, Dona Ilva falou: “este ano rendeu, quem mais ganha é o aluno, agradeço aos sábios, aos mais velhos da nossa comunidade” (Ilva, 16/01/2018). Um mês depois, em fevereiro deste mesmo ano, Dona Ilva faleceu subitamente. A comunidade indígena Kaingang fez uma homenagem a ela, colocou seu nome na biblioteca da escola em que ela dava aula. Dona Ilva adorava cantar com as crianças e com os professores(as) indígenas, ficamos com a voz de Dona Ilva no CD das músicas Kaingang e nos nossos corações.

Dona Iracema Ghate Nascimento, ela é uma feminista indígena Kaingang, sonhadora, parteira, curandeira e benzedeira, utiliza as ervas para curar e prevenir doenças. Ela preserva os conhecimentos ancestrais sobre as plantas medicinais, remédios de ervas, banhos, defumações etc. Atual-

mente reside em Porto Alegre, no pé do Morro Santana, o topo do morro é o ponto mais alto da cidade, e também, é um lugar rico em diversidade natural. Vive com 10 famílias, parentes que vieram do interior, acessam o Morro Santana para colher cipó e sementes para a confecção de artesanato, sua principal renda. Dona Iracema participou do Movimento “Terra Livre” em Brasília, ato em defesa dos direitos indígenas de todo Brasil. Foi na passeata pela “Demarcação Já” e pelo “Marco Temporal”. Diz ela: “é um movimento para incentivar os jovens para lutar pela terra... foi muito bom... todos os movimentos sociais juntos”.

E outra fala impactante de Dona Iracema: “Em Brasília, na Terra Livre falei: “que tem que botar um indígena aqui, no Congresso, que é a nossa casa também, que vai lutar pela Demarcação Já”. Ocupar o Congresso, nós no Sul pensamos nisso”. Então saiu o nome da Sônia Guajajara para vice-presidência do Brasil. Iracema diz: “Tem que ter um partido dos indígenas, ser aprovado no Congresso” (Iracema, junho de 2018).

Esta história é um pouco da palavra de uma indígena feminista que nos mostra seu caráter. Ela nos ensina também o caráter educativo dos Movimentos Sociais, o Movimento Indígena deve unir todos os indígenas para lutar pela terra, porque a terra é que nos dá o alimento, a natureza é o nosso bem maior. Tenho a honra de conviver com Dona Iracema e poder compartilhar da sua sabedoria e luta. Essas mulheres trazem a sua história de luta e também uma esperança para a Educação, pois, essas mulheres continuam nas suas comunidades, mostrando o caminho da Educação Indígena, colocando-se como as verdadeiras autoras da Educação Intercultural.

E para finalizar trago a fala da Sônia Guajajara, professora indígena de etnia Guajajara, onde ela em campanha política, pois estava concorrendo a vice-presidência do

Brasil, em março de 2018, no seu discurso em São Paulo, na Conferência Cidadã, ela diz: [...] nós falamos para as futuras gerações, para que eles possam olhar a história e reconhecer que nós não somos omissos, sempre estivemos aí, frente às grandes batalhas, por justiça social, por justiça ambiental, por justiça para um bem viver para todos e todas, nós acreditamos na luta coletiva dos Movimentos Sociais. [...] nós vamos juntos mudar essa história. Espero que a palavra dessas mulheres indígenas sirva de inspiração para outras mulheres.

Referências

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ASIE/UFRGS entrevista Rodrigo Allegretti Venzon

Maria Aparecida Bergamaschi
Rodrigo A. Venzon
Marina Araújo Vargas

Introdução

Nesta entrevista, realizada no dia 2 de outubro de 2019, na Livraria CirKula, em Porto Alegre, a professora Maria Aparecida Bergamaschi, coordenadora adjunta da **Ação Saberes Indígenas na Escola** na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ASIE/UFRGS) propõe um diálogo com Rodrigo Allegretti Venzon¹, integrante da ASIE/UFRGS desde sua Primeira Edição, representando a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A entrevista foi organizada por Marina Araújo Vargas, integrante da equipe UFRGS – Saberes Indígenas na Escola, que registrou e transcreveu as falas.

Na conversa, desvela-se a história pessoal e a indiscutível importância de Rodrigo Venzon, que se mistura, por vezes, com a história do movimento indígena brasileiro. Sua participação, como se evidencia neste diálogo, se deu, inicialmente, por meio do intenso trabalho na defesa dos direitos territoriais dos povos indígenas. Para, após, com sua formação em Ciências Sociais e experiência em sala de aula, ter sua luta voltada para a Educação Escolar Indígena. Essa experiência pessoal e profissional valiosa revelou-se profícua aos encontros realizados pela **Ação Saberes Indígenas na Escola** na UFRGS.

1 Cientista social, atua como Assessor em Educação Indígena e Coordenação de Diversidade e Direitos Humanos na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

Maria Aparecida Bergamashi: *Manuela Carneiro da Cunha, quando fala da inserção do Ailton Krenak no movimento indígena no processo Constituinte, na década de 1980, refere muito a ANAI (Associação Nacional de Apoio ao Índio) do Rio Grande do Sul. Não lembro se ela refere o nome das pessoas, mas fala da importância da ANAI e suas ações. Então, é desde aquele período que vocês vêm trabalhando.*

156

Rodrigo Allegretti Venzon: É, na realidade, eu conheci o Ailton em 1983, na casa da Dona Hilda Zimmermann. Ele veio ao Rio Grande do Sul quando teve um conflito violento na Terra Indígena Guarita. Aí, na época da Constituinte, antes, em 1986 por aí, tiveram encontros em São Paulo, com o pessoal do CEDI, hoje Instituto Socioambiental. Estavam o Dr. Marés, o Dr. Dalmo Dallari, Manuela Carneiro da Cunha, Lux Vidal. Tinha um pessoal da Bahia, o pessoal do Centro de Trabalho Indigenista, enfim, todos que trabalhavam com indígenas. Era um momento de muita atuação e, ao mesmo tempo, de muita restrição. O pessoal estava com medo de ousar naquela época. As pessoas diziam “vamos assegurar o que está no Estatuto do Índio”. Ailton Krenak estava indignado: “o que que eu vim fazer aqui?”. Daí eu disse que era terminantemente contra a integração do índio à sociedade nacional. E aí que o Ailton começou: “então vamos propor outra coisa que não seja o que está colocado”. A partir daí começaram a surgir as propostas do que deveria entrar na Constituição Federal em termos de Direitos Territoriais. Eu sugeri ao Dr. Marés e ao Dr. Dalmo Dallari a questão do Direito Comunitário dos povos indígenas em relação às terras. Mas eles acabaram definindo como uma obrigação da União demarcar e proteger as terras indígenas, porque a maioria das terras indígenas, naquele momento, ainda não era reconhecida pela União. Eram bastante restritos os espaços reconhecidos. Então ficou essa situação. Na Argentina, por

exemplo, que fez a sua nova Constituição depois do Brasil, se reconheceu o Direito Comunitário, em terras inalienáveis, só que de direito coletivo da comunidade. Na questão das terras indígenas, quem definiu mais o conceito antropológico foi a própria Manuela Carneiro da Cunha, como as áreas necessárias para viver conforme os costumes e as tradições. E Lux Vidal acrescentou aquelas que eram imprescindíveis em termos ambientais, porque ela disse que não necessariamente os povos indígenas teriam consciência de que uma cabeceira de um rio, por exemplo, teria que ficar dentro de uma demarcação, que eles não tinham a experiência ainda de não ter aquelas terras da cabeceira do rio ocupadas por garimpos ou por agricultura industrial ou coisa desse tipo. Então eles não tinham como ter a noção dos riscos que corriam esses espaços, que eram espaços de morada de espíritos, não eram espaços de uso cotidiano. Eram locais sagrados, distantes, que deveriam ficar preservados. A maioria dos povos e comunidades não teria noção de que isso deveria integrar o perímetro das terras indígenas.

Maria Aparecida: *Como se dá esse teu envolvimento com a Educação Escolar, porque tu estavas dentro de um movimento indígena mais amplo, em um contexto que, talvez, a escola ainda não tinha surgido como uma bandeira entre os indígenas? Mas tu vais atuar também com a escola. Digo também, porque nunca deixastes de ser uma referência nas lutas pela terra, por todos os direitos indígenas. Como que se dá essa tua atuação, que vai fazer uma grande diferença, tanto no âmbito estadual, quanto no âmbito nacional. Os movimentos feitos inicialmente no Rio Grande do Sul foram referência para vários estados brasileiros.*

Rodrigo: É bom começar antes. Na realidade eu vinha de mais tempo com buscas em termos da proximidade com os próprios povos indígenas. Até porque, eu quando criança e

jovem tinha o fenótipo indígena muito marcado e, ao mesmo tempo, compartilhava muitos costumes, na forma de ser, na forma de viver dos próprios indígenas, sem ter a consciência disso. Então me senti muito próximo aos povos indígenas e buscava essa convivência. Por exemplo, quando aconteceu, em 1978, a expulsão dos posseiros de Noioi, um evento muito marcante no Rio Grande do Sul, foi nessa época que comecei a participar de algumas coisas que aconteciam. Uma vez fui a uma fala do Mario Juruna, no Cultural Americano e conversei com os indígenas de Iraí, que estavam expondo na Expointer. Depois eu conheci, em 1979, os indígenas de Iraí, que vendiam artesanato na Praça da Alfândega. Em 79 também teve um evento muito importante que foi a apresentação o filme “Terra dos Índios” no auditório Dante Barone, lotado. O filme narrou a luta dos povos indígenas naquele período, com falas muito marcantes do Marçal de Souza, do Ângelo Kretã. Ao mesmo tempo, eu tenho uma tia que era professora de Antropologia na Universidade Federal do Paraná e ela trabalhava também com o pessoal do Ângelo Kretã e depois ela trabalhou com o Chico Mendes no Acre, com os seringueiros. Ela foi uma das pessoas que ajudou a projetar internacionalmente o Chico Mendes e a sua luta. Então eu comecei a me aproximar dessas vivências. Acho que em 1980, quando eu estive em Curitiba com a minha tia, eu conheci o pessoal que na época era do CEDI (Centro de Documentação e Informação) e que deu origem ao ISA (Instituto Socioambiental). E então, a partir de 1982, quando eu estava fazendo o Ensino Médio, até 1995, quando eu concluí a graduação em Ciências Sociais, paralelamente, eu participei durante todo esse período da ANAI. Nessa época a gente tinha dois tipos de trabalho: um grupo que atuava com os Guarani, que era um povo que não tinha o direito de parar em nenhum lugar, pois eram expulsos de todos os

lugares onde permaneciam e, se poderia dizer que estavam numa situação que rumava para o genocídio, porque tinham se fechado em si mesmos e recusavam os tratamentos médicos, sendo que quase metade da população na época sofria com tuberculose. Daí teve uma interferência muito importante do Mauro Silveira de Castro, que hoje é professor na Faculdade de Farmácia da UFRGS e que tinha um avô Guarani. Através do diálogo com os Guarani ele conseguiu inserir os tratamentos médicos, sem desprezar a questão do xamanismo. Então ele conseguiu, de alguma maneira, que os Guarani existissem hoje, se não, teria sido um grande extermínio. Teve muitas pessoas que morreram. Eu dialogava bastante com o Mauro. Havia outro grupo que trabalhava com os Kaingang, mais principalmente com as comunidades que não tinham a presença da FUNAI naquela época, que era onde se podia chegar. O pessoal do Rio da Várzea, que já tinha um trabalho na época da FIDENE que era em Ijuí, através da antropóloga Ligia Simonian. Daí tinha um núcleo da ANAI de Ijuí, onde a Ligia Simonian trabalhava principalmente com o pessoal do Rio da Várzea que era proibido de viver em suas terras por ter sido criado um parque florestal estadual sobre elas. E também a gente começou um trabalho com o pessoal de Iraí. A partir de 1983, eu conheci o professor Silvio Coelho dos Santos e a gente começou a luta contra as barragens do Rio Uruguai. Conheci o Augusto Opê da Silva, de Iraí, e aí a gente começou a envolver o pessoal de Iraí na luta do reconhecimento da terra e a questão da luta contra as barragens, porque ia ser feita uma barragem exatamente sobre a aldeia deles, que agora é um projeto que está voltando. Então, aconteceu que a gente se envolveu com essa pauta da Constituinte também e começamos a trabalhar com um conjunto de pautas que eram o que os indígenas traziam como suas lutas e que seguem sendo as lutas con-

temporâneas, que envolve a questão da terra, as questões ambientais. Naquela época também me envolvi com a constituição da reserva da biosfera da Mata Atlântica. E a participação do Augusto Opê da Silva, de Iraí, que chegou a ser representante da comunidade moradora da reserva da biosfera no Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. Alguns projetos foram desenvolvidos em termos ambientais com as comunidades. E aí começaram a se estruturar os trabalhos de Saúde e Educação que, até então, eram de responsabilidade exclusiva da FUNAI. Na época foi primeiro estruturado um trabalho com a saúde Guarani, que conseguiu o acesso no sistema de saúde para um tratamento diferenciado para as pessoas Guarani. E até com alguns médicos que tinham experiências no Xingu e que trabalhavam na Santa Casa. Teve várias pessoas que contribuíram nesse trabalho: Ivori Garlet, que já faleceu, Ignácio Kunkel, Sérgio Martins de Fraga. Então esse foi um trabalho que deu sequência ao trabalho do Mauro Castro, principalmente no que se refere a estruturação do atendimento diferenciado na Saúde Indígena. E, em específico na educação, que foi a pergunta. O trabalho com a educação começou com uma comissão que na época tinha a professora Arlete Hildebrando de Arruda, depois ela foi professora da ULBRA e na UNISINOS. Ela trabalhava na Secretaria de Educação do Estado, isso na época do governo Simon. Tinha um projeto do Estado que buscava fomentar o pluralismo de idiomas. O marido da Arlete era da comunidade negra e ela questionava “por que só os idiomas de imigração vão ser trabalhados, ou o espanhol na região da fronteira? Porque só trabalhar o alemão, o italiano e o espanhol?”. Daí então ela disse: “tem que ter também os idiomas da comunidade negra e dos povos indígenas”. Então, a partir daí, fizeram cursos em Língua Ioruba para pessoas da comunidade negra e, através da Secretaria

da Educação e dentro desse programa de pluralismo de idiomas começou uma comissão de Educação Escolar Indígena, que reunia eu pela ANAI. Tinha a professora Teresinha Velho dos Santos que era da FUNAI, com a Andila Nĩvygsãnh Inácio Belfort e o Moacir Vẽnhkánh Ferreira Doble como professores Kaingang bilíngues que começaram a participar dessa comissão, e depois mais pra frente vem também o professor Agostinho Verá Moreira representando os Guarani e o professor Kaingang Natalino Góg Crespo, que já faleceu, e que teve uma participação muito definitiva nessa comissão. Na época do governo Collares teve a atuação da professora Ruth Fagundes de Oliveira, que foi a primeira assessora responsável pela Educação Escolar Indígena dentro do setor pedagógico da Secretaria de Educação. Deu-se sequência ao trabalho com a FUNAI e também a organização das Escolas Indígenas em termos das redes. Havia as redes municipais, a rede federal pela FUNAI e a rede estadual. Nessa época a gente conseguiu intercâmbio com os professores Tikuna que já tinham formado uma organização de professores indígenas. Daí foi feito um encontro grande que reuniu todos os professores indígenas do Rio Grande do Sul, que na época eram 80 professores, mais o professor Adelmo Fernandes que era o professor Tikuna. Tinham como referência a organização dos professores bilíngues Tikuna e então os Kaingang e os Guarani fundaram a APBKG (Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani) a partir do diálogo com os professores Tikuna. Teve a Constituição de 1988, só que o texto aprovado deixou lacunas grandes na questão das responsabilidades da Educação e da Saúde e também algumas questões em relação as terras. Na época, a gente se reuniu com várias lideranças indígenas, principalmente onde não tinha a presença da FUNAI. Foi importante o trabalho com Apolônio Xokó, uma liderança indígena do nordeste

que faleceu recentemente e ajudou a organizar o pessoal dos toldos, que eram as terras indígenas que tinham sido colonizadas ilegalmente e de onde os indígenas tinham sido expulsos, mas que eram terras demarcadas – o pessoal de Votouro, Nonoai, Ventarra, Serrinha e Monte Caseros. Então, na época a gente fez esse trabalho junto com o Apolônio Xokó e essas lideranças trouxeram suas demandas em termos do texto da Constituição Estadual. Eu ajudei a fazer a redação desse texto, que definiu a responsabilidade do Estado na Educação Intercultural Bilíngue. Em 1989 foi aprovada por um acordo de bancadas e não precisou ir à votação, pois todas as bancadas de parlamentares aprovaram dentro da Constituinte do Estado. Dez anos depois esse texto foi a base da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999 que foi a definição, semelhante ao que constava na legislação do Rio Grande do Sul, das responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios na Educação Escolar Indígena. Então esse é um pouco do relato desse trajeto mais antigo relacionado à Educação Escolar.

Maria Aparecida: *A gente percebe que nos encontros do Saberes Indígenas na Escola, volta e meia essas questões mais antigas, que são questionamentos mais de fundo, voltam. Aliás, as últimas reuniões foram quase que uma retomada desse período, que envolveu lideranças mais velhas e também esses jovens professores que estavam começando a pensar, discutir e decidir acerca das escolas e da educação. Eu acho que é uma luta. Ontem mesmo o Bruno Ferreira colocava isso em uma conversa que tivemos: “a gente vai se dando conta aos poucos de como essas coisas vão acontecendo, de como elas vão se desenvolvendo”.*

Rodrigo: Em paralelo a isso, tinha todo o trabalho que foi feito pela Missão Luterana na Terra Indígena Guarita que depois resultou no trabalho do COMIN (Conselho de

Missão entre Índios) com os povos indígenas e que teve cursos importantes na formação de professores e dos técnicos em saúde. Foram os cursos feitos em Bom Progresso, em que o Bruno Ferreira foi um dos protagonistas na sua organização, que foi um curso autogestionário. O Bruno, a Maria Inês de Freitas, o Natalino Góg Crespo, os próprios professores indígenas organizaram esses cursos que de alguma maneira foram consolidando essas questões que as lutas deles colocaram no texto das leis; essas portas que foram abertas a partir da Constituição do Estado. Isso foi muito importante, porque foi o primeiro movimento de formação de professores depois das três turmas já formadas de professores bilíngues pela FUNAI em convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics).

163

Maria Aparecida: *Então a formação inicial diferenciada ela começa...*

Rodrigo: Sim, ela começa nesse processo e aí o fato de eu me dedicar mais para a área da Educação foi meio por acaso, vamos dizer assim, porque a gente conseguiu manter a ANAI até 1995, coincidindo também com a conclusão da minha formação universitária. Depois eu tive uma inserção rápida no mestrado e, por questões pessoais, não pude dar continuidade na formação em Antropologia. Participei, a convite dos indígenas, em 1999, de uma reunião do NEI (Núcleo de Educação Indígena) na Secretaria de Educação do Estado, quando tinha iniciado o governo Olívio Dutra. Após a participação nessa reunião, as pessoas da Secretaria me convidaram para trabalhar na Secretaria, o que para mim foi uma surpresa. Aí me inseri mais diretamente no trabalho com a própria educação, que é uma questão que até então eu vinha acompanhando, entre outras temáticas. Começamos a estruturar o trabalho do reconhecimento e da regularização das escolas em sequência aos trabalhos já

realizados. Depois da Ruth Fagundes de Oliveira, no governo Collares, teve a professora Suzana de Castro Tólio que trabalhou na Secretaria. Na época da professora Suzana teve uma série de outros avanços, que foram, por exemplo, a possibilidade de os professores terem contratos, bem como uma série de outras questões em termo formais, que foram sendo resolvidas administrativamente. Tinha uma Procuradora da República, que também foi determinante na época, a Dra. Ieda Hoppe Lamaison. Como ela tinha sido do setor jurídico da Secretaria da Educação entendia de todo o funcionamento administrativo da Secretaria. Como Procuradora da República foi muito determinante, exigindo do Conselho Nacional de Educação a constituição da Resolução CNE/CEB nº 3 de 1999, porque ela exigiu do Conselho Nacional de Educação a definição de atribuições entre os entes federados relativamente à Educação Escolar Indígena. Então eu acompanhei, ainda o período em que se estruturava com a professora Suzana, algumas reuniões do Núcleo de Educação Indígena, mas não era uma coisa que eu fazia sistematicamente. Depois, no momento em que eu assumi essas funções, a professora Suzana, que estava em processo de aposentadoria, teve que retornar mais um pouco pra Secretaria para cumprir o tempo que faltava para ela se aposentar. Então, para auxiliar o trabalho que ela tinha iniciado de encaminhar a regularização das escolas, a gente tinha feito as consultas coletivas, que foram os encontros de Marcelino Ramos, para construir um Projeto Político Pedagógico coletivo dos Kaingang, e um Regimento Coletivo também. Quem nos auxiliou juridicamente foi a Fernanda Jófëj Kaingang, filha da Andila, que estava se formando em Direito pela UNIJUÍ na época. Então vieram também os primeiros indígenas que estavam fazendo a formação superior em universidades. Tinha o Bruno na História, a Maria Inês na Pedagogia, a Fernanda no Direi-

to. É o pessoal que hoje está no Mestrado e no Doutorado. Aí nessa época a Fernanda nos assessorou na questão do regimento coletivo Kaingang.

Maria Aparecida: *O regimento ainda é muito atual, pois é um documento que as escolas hoje se baseiam nele.*

Rodrigo: E isso mostra a importância da consulta, porque ele foi trabalhado com mais de 200 professores e foram quatro etapas de elaboração ao longo de um ano. Foi um documento muito lapidado. Todas as construções foram coletivas.

Maria Aparecida: *Foi na época que Olívio Dutra era governador?*

Rodrigo: Foi.

165

Maria Aparecida: *Teve a consulta para todas as escolas. Havia um movimento participativo na Secretaria da Educação...*

Rodrigo: Um movimento da Constituinte Escolar, que decorreu na dificuldade de fazer o específico, porque a ideia da maioria das gestões é ir fazendo a generalidade, imaginando que ela vai dar conta de tudo. No primeiro ano foi bem difícil trabalhar as especificidades. Aí, em 2000 a gente conseguiu produzir o Projeto Político Pedagógico e em 2001 conseguiu produzir o Regimento. Aí foi para validação no Conselho e em 2003 saiu a aprovação como regimento padrão. A professora Suzana trabalhou com as tipologias de escolas, porque tinham as diferentes trajetórias de cada uma. Por exemplo, a Escola do Carreiro era uma Escola Rural, que tinha sido criada na década de 50. Então cada uma delas tinha percursos diferenciados. Algumas tinham sido constituídas por missionários, outras eram salas de aula de escolas não-indígenas, outras

tinham sido constituídas pela FUNAI, outras eram escolas de municípios, outras eram escolas de áreas rurais que tinham sido devolvidas para comunidades indígenas. Então, de todas essas tipologias foram feitos os processos administrativos, em que as comunidades contaram a história daquela escola. Tinha a questão dos atos administrativos e as comunidades escolheram quem elas queriam homenagear com o nome da escola. Aí trocaram os nomes das escolas, que antes eram de bandeirantes e outras coisas assim, para serem pessoas da própria comunidade, os anciãos, as pessoas mais antigas. Na época começou também o atendimento dos Guaraní. A gente começou com seis comunidades, que eram aquelas comunidades onde as crianças Guaraní já estavam na escola, mas elas estavam na escola não-indígena e, por isso, as comunidades estavam num processo de perda linguística. Então, como a maioria das comunidades Guaraní não queria aquele modelo de escola que existia, onde já estavam inseridos num processo de escolarização, junto com eles, começamos a constituir essas escolas próprias. E a partir daí a maioria dos Guaraní solicitou também o direito de ter Escola Indígena.

Maria Aparecida: *A formação continuada foi esse processo das consultas, da elaboração do regimento, da própria elaboração das escolas. A Secretaria de Educação sempre teve um programa bem forte. O NEI (Núcleo de Educação Indígena), principalmente, era de formação continuada.*

Rodrigo: É, nessa época teve esse objetivo. Eu não tinha ainda vínculo com o Estado, aí fiz o concurso e fiquei oito anos trabalhando em escolas não-indígenas de Ensino Médio. Trabalhava 20 horas de manhã nessas escolas; e em projetos culturais, outras questões, junto com os indígenas, no outro turno. Me envolvi, por exemplo, na elaboração do

CD de músicas Kaingang com os mais velhos aqui de Porto Alegre, bem como vários outros trabalhos que foram sendo feitos nesse período. Até que houve a oportunidade de retornar em 2011 para a Secretaria de Educação, onde eu estou até agora. E é aí que a gente viu, que o trabalho que havia sido feito nas escolas teve continuidade através dos professores. Também outra questão bem importante que aconteceu foi nesse primeiro período que eu estava lá na Secretaria, paralelamente ao trabalho que vinha desenvolvendo, na época a gente encaminhou a reforma do espaço para constituir o Instituto Estadual de Educação Indígena para a formação Kaingang, onde o Bruno trabalha hoje. O Bruno Ferreira, a Ivone Jagnĩgri da Silva, estão trabalhando lá. O que aconteceu naquela época é que a FUNAI tinha um acordo secreto com a Diretora Geral da Secretaria de Educação, Selina Dal Moro, que era representante das universidades particulares, da UPF. A Iara Martins Alvarez, que chefiava a Educação da FUNAI de Passo Fundo e que era esposa do Glênio da Costa Alvarez, que era o Administrador da FUNAI de Passo Fundo, disputava com a Secretaria de Educação a Educação Escolar Indígena, em vez de fazer um trabalho complementar. E aí ela construiu, sem o meu conhecimento, junto com a professora Selina Dal Moro, o curso Vãfy com a Unijuí e a UPF de Passo Fundo com o recurso financeiro da FUNAI para as universidades particulares. E aí eu tomei conhecimento quando esse curso foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação. Em relação ao Instituto Estadual de Educação Indígena foram acontecendo algumas coisas, mas durante todo o período que eu estive fora da Secretaria, da gestão da Educação Escolar Indígena, ele não chegou a se consolidar e foi construído e depredado diversas vezes. E aí foi importante o curso Vãfy, pois foi um curso que formou a maioria dos professores que hoje estão atuando, então ele teve bastante relevância para a

consolidação da Educação Escolar Indígena. Eu só lamento que eu não pude auxiliar na questão da construção desse curso. Ele foi construído pela FUNAI, com a UNICAMP e essas universidades. Depois, quando retornei à Secretaria, conseguimos encaminhar a questão de dois concursos específicos, porque a maioria desses professores que tinham se formado eram contratados. Foi uma situação que também mostrou a qualidade do curso Vãfy, pois a grande maioria dos aprovados nesses concursos específicos foi quem fez o Vãfy. A partir daí a gente conseguiu ter um quadro maior de professores concursados que alguns anos depois assumem também a direção de Escolas Indígenas. E houve a própria questão judicial que condenou o Estado a concluir a autorização do Instituto Estadual de Educação Indígena. Em 2013 e 2014 principalmente, com um trabalho muito exaustivo, consegui construir em consultas no Núcleo de Educação Indígena uma matriz curricular diferenciada, que contemplasse a cultura Kaingang, para não ser meramente uma cópia de uma outra formação. Principalmente de parte de professores e gestores não-indígenas, pois, ainda, existe muita incompreensão com relação a essa matriz curricular. Então a partir de 2015 a gente conseguiu iniciar efetivamente o funcionamento do Instituto, e está sendo muito importante. A gente já tem toda uma geração de professores Kaingang que está se aposentando e alguns já não estão mais entre nós também. É interessante que está vindo uma nova geração de professores com essa formação específica.

Maria Aparecida: *formada por este Instituto...*

Rodrigo: Exatamente, onde esses indígenas que foram os que se formaram na UNIJUÍ lá na década de 1990, que hoje fazem Mestrado e Doutorado, são os que estão formando agora essa outra geração de professores. Então isso é mui-

to interessante. E paralelamente também, em 2002, quando eu fui fazer o estágio em sala de aula, no Ensino Médio, dando aula de Sociologia para os não-indígenas, eu tinha deixado encaminhada a questão da participação dos professores Guarani no Curso de Magistério Guarani, Kua'a Mbo'e, a partir de um protocolo entre Estados, estabelecido pelo MEC. Esse curso foi de 2003 a 2010, então coincidiu justamente quando eu retornei para a Secretaria a entrega do certificado para os professores que tinham concluído o curso de Magistério Guarani. Desde então, o desafio está sendo constituir um curso específico Guarani no Rio Grande do Sul para a formação de professores. A partir de 2013, 2014, 2015 foi um período que teve a criação considerável de escolas em terras Guarani, principalmente em função da destinação de terras públicas e também das compensações das obras das rodovias, como a BR 101 e a BR 116, em que teve os estudos antropológicos de compensação e mitigação das comunidades Guarani em termos dos impactos ambientais e territoriais dessas rodovias. E isso deu uma outra condição territorial para as comunidades Guarani, que em sua maioria viviam a margem das estradas. Isso foi uma coisa muito importante, porque teve um trabalho de consolidação de escolas nessa outra territorialidade que está acontecendo. E também dos direitos territoriais; até eu escrevi um texto para o Instituto Socioambiental, que foi publicado no livro **Povos Indígenas no Brasil** de 2016, a respeito de um pontilhamento dos povos indígenas, dos Kaingang, dos Guarani e mais recentemente dos Xokleng e dos Charrua sobre os territórios tradicionais aqui no Rio Grande do Sul, em que basicamente hoje a gente tem a presença de comunidades indígenas constituídas sobre todo o território tradicional desses povos. Existe um pontilhamento de aldeias que, mesmo que em termo de dimensões das áreas de terra não seja muito significativo, redesenha o

território desses povos na superfície do estado. Então, por exemplo, em termos de Escolas Indígenas, se a gente pensar que essas escolas antes estavam restritas basicamente a cinco Coordenadorias de Educação no Extremo Norte do Estado, que é para onde os indígenas foram sendo empurrados majoritariamente pela colonização. Hoje a gente tem a presença de Escolas Indígenas em 18 das 30 Coordenadorias de Educação do Estado. Isso é muito significativo, porque deu outra dimensão, completamente diferente, para a Educação Escolar Indígena.

170

Maria Aparecida: *Uma coisa que fiquei pensando e tu estás apontando para isso, é um crescimento qualitativo. Na fala anterior apontastes que lá, nos anos de 1980, início dos anos de 1990, tinha 80 professores, o primeiro movimento Kaingang. Hoje esse número está triplicado, quadruplicado. As escolas Guarani eram seis, hoje são cerca de 30. Acho que seria bem importante falar sobre esse crescimento, sobre essa presença de Escolas Indígenas na rede estadual do Rio Grande do Sul: Escolas Guarani e Kaingang. E mesmo em relação ao Ensino Médio e escolas com os anos finais do Ensino Fundamental, porque eram escolas basicamente dos anos iniciais e daí elas vão sendo ampliadas, temos muitas com Ensino Médio. Isso tem um significado muito grande e que se percebe nos próprios estudantes que chegam na UFRGS. A gente está tendo contato agora com estudantes que fizeram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas aldeias e que chegam com outro perfil de pertencimento na Universidade, ou com uma trajetória diferenciada que os coloca num outro lugar, de uma continuidade, de uma constância de presença nas suas aldeias.*

Rodrigo: A gente vem de uma ampliação, vamos dizer assim, do que seria o escopo dos monitores indígenas lá no final da década de 1960 e 1970, que nessa época essas três turmas de professores que foram formadas. Essas

formações eram movidas pela questão do bilinguismo de transição, então o trabalho do professor indígena seria do primeiro até o segundo ano do Ensino Fundamental... e aí foram crescendo assim no sentido de ir além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que era o meu entendimento, e isso foi também na questão dos Guarani, eu entendia que mesmo atendendo com professores não-indígenas dentro da comunidade indígena seria uma redução de danos em relação ao que seria o prejuízo dos indígenas tendo que ter aulas entre não-indígenas fora da comunidade indígena. Por quê? Porque, em territórios indígenas os professores não-indígenas teriam que se adaptar no diálogo com os estudantes indígenas dentro da comunidade indígena e isso daria a oportunidade para os próprios indígenas de se formarem nas licenciaturas e também atender os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já naquele primeiro período que eu estive na Secretaria, em algumas comunidades a gente conseguiu implantar os anos finais, muito em cima das terras que estavam sendo devolvidas para as comunidades indígenas. Então, escolas que atendiam colonos passaram a ser Escolas Indígenas... no Votouro, em Serrinha, em vários desses locais os indígenas foram assumindo essas escolas, que eram escolas onde eventualmente tinha um indígena, mas que se situavam em territórios colonizados dentro das Terras Indígenas. Então foi se conseguindo assim, gradativamente. Teve situações, por exemplo, de comunidades grandes dos próprios Guarani, lá em Inhapetum, em São Miguel das Missões, foi o ano passado que a gente conseguiu começar a atender os anos finais do Ensino Fundamental. Antes eles iam todos para a cidade, 30km de transporte escolar pra cidade, para fazerem os anos finais. E há ainda os estudantes indígenas sendo disputados pelos pequenos municípios que estão esvaziados de alunos: os jovens não-indígenas migram para

as cidades médias em busca de oportunidades de emprego, então para manutenção dos professores, das redes municipais e estaduais, esses municípios disputam com as Escolas Indígenas esses estudantes. A questão do Ensino Médio em específico iniciou com o trabalho de constituição do Ensino Médio dos Kaingang lá em 2000, 2001. Então, por exemplo, a escola dos Kaingang na terra indígena Ligeiro, que é umas maiores que a gente tem, que só de Ensino Fundamental varia entre 300 e 400 alunos, conforme os conflitos que acontecem naquela comunidade. É uma das maiores escolas que a gente tem em termos numéricos de estudantes no Ensino Fundamental. E a transformação da escola foi em 2002, e agora que está indo o processo de credenciamento para o Conselho Estadual de Educação para atender o Ensino Médio. Então, sempre são disputas. Ano passado eu tive acesso aos dados do Censo Escolar Geral, por etnia de estudantes autodeclarados, então a gente tem no Rio Grande do Sul, estudando em Escolas Indígenas, em torno de 7 mil estudantes, só que entre as redes estadual e municipal são 12 mil estudantes indígenas autodeclarados. Então tem um número bem significativo, mais de um terço de estudantes indígenas que ainda não está sendo atendido em Escolas Indígenas. Uma coisa importante que eu comecei a trabalhar a partir de 2011 na Secretaria foram as autorizações de credenciamento de Ensino Médio, então a gente já conseguiu autorizar seis escolas dos Kaingang, entre elas o Instituto Estadual de Educação Indígena, e dos Guarani uma escola já está autorizada e credenciada, que é a de Anhetenguá. E ainda tem situações de atendimento, por exemplo, as três escolas dos Guarani no município de Viamão: da Estiva, do Cantagalo, de Itapuã... elas têm atendimento de Ensino Médio e estão buscando regularizar esse atendimento pelo reconhecimento das escolas que estão em curso. Então é uma luta que se tem para implan-

tar também Ensino Médio específico. Por outro lado, tem o desafio do que seja esse currículo específico. O outro desafio muito importante é o que a Márcia Gojtên Nascimento vem trazendo, tentando mostrar a insuficiência do bilinguismo para a manutenção de uma língua indígena viva em termos de que se disputa com a televisão, com os meios de comunicação; é uma disputa desleal, porque a Língua Portuguesa está dentro da casa das crianças que falam o Kaingang e o Guarani desde que essas crianças nascem. Então é um esforço muito grande para as famílias indígenas manter o diálogo com as crianças na própria língua nativa, tendo que disputar com meio tecnológicos, vamos dizer assim, que tem um poder de sedução muito grande.

Maria Aparecida: *De um modo imediato também repercute na escola porque de alguma forma se há uma vontade de interagir com todas essas mídias, a escola acaba sendo um lugar bom para aprender português. Que resolve uma situação imediata daquelas pessoas que querem aprender o português, mas que vai trazendo um prejuízo muito grande para a manutenção da língua originária. Talvez por aqui teremos um bom desafio para a continuidade dos trabalhos da* **Ação Saberes Indígenas na Escola.**

EQUIPE DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA (2014-2019)

Equipe Universidade¹

Ana Lúcia Liberatto Tettamanzi

Ana Letícia Meira Schweig

Ana Lucia Castro Brum

Andréia Rosa da Silva Kurroschi

Bianka Biazuz

Bruna Morelo

Camila Dilli Nunes

Camila Bonin Liegbott

Claudia Pereira Antunes

Carlos Eduardo de Souza

Fernanda Brabo Sousa

Georgia de Macedo

Iara Bonin

Jacimara Machado Hecler

Juliana Schneider Medeiros

Luciene Rivoire

Marina Araujo Vargas

Marta Ramos Oliveira

Maria Aparecida Bergamaschi

Magali Mendes de Menezes

Mateus da Silva Pereira

Rosana Aparecida Fernandes

Sergio Baptista da Silva

Sofia Robin Ávila da Silva

Olivia Soares

Viviane Silveira

175

¹ Não foram incluídos/as aqui os professores/as indígenas cursistas, pois representam um número grande para serem citados.

Equipe da SEDUC

Rodrigo Allegretii Venzon

Rosani Pauperio Ries

Raíssa Kegles Torres

Equipe de Formadores, Orientadores e Pesquisadores Kaingang

Dorvalino Refej Cardoso

Pedro Sales

Valmir Cipriano

Iracema Nascimento

Bruno Ferreira

Clenis Fagta Ferreira Doble

Dirceu de Paula

Ilinir Roberto Jacinto

Ilva Maria Emilio

Iraci Antonio

Ivone Daniel

Juarez Miguel

Leonides Leopoldino

Marta Nascimento

Miguel Ribeiro

Nilce Cardoso

Selvino Kokaj Amaral

Waldomiro Mineiro

Julio Pedroso da Silva

Vera Lucia Claudino Ribeiro

João Padilha

Angélica Domingos

Audisseia Padilha

João Maria Fortes

Vera Lúcia Kaninhká da Rosa

Maria Constante
Beatriz Kori Emilio
Fatima Trindade do Amaral
Danilo Braga
Zaqueu Key Claudino
Celoir Kame Carvalho
Marli Kei Claudino
Sueli Kregre Candido
Pedro Garcia
Álvaro de Paula

**Equipe de Formadores, Orientadores
e Pesquisadores Guarani**

Arnildo Verá Moreira
Daniel Acosta
Eloir de Oliveira
Joel Pereira
Patricia Ferreira
Jerônimo Vherá Tupã Franco
Vhera Poty Benitez da Silva
Laurinda Borges
Santiago Franco
Márcio Mariano
Eduardo Acosta
Paulo Morinico

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)
1ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO



179

Foto 1 e 2: I Encontro de orientadores de estudo, pesquisadores e professores Kaingang



Local: Universidade de Passo Fundo (RS)

Data: 05 a 08 de janeiro de 2015



180 Foto 3 e 4: Encontro de orientadores de estudo, pesquisadores e professores Kaingang



Local: Instituto de Estudos Latino Americanos (ILEA/UFRGS)
Porto Alegre- RS
Data: Setembro de 2014



Foto 5 e 6: II Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani 181



Local: Aldeia Tekoá Guapo'y
Barra do Ribeiro (RS)
Data: 23 a 26 de fevereiro de 2015



182 Foto 7: II Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani



Fotos 8 e 9: I Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani 183



Local: Município de Barra do Ribeiro (RS)
Data: 17 a 21 de agosto de 2014



184 Fotos 10: I Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani

Local: Município de Barra do Ribeiro (RS)

Data: 17 a 21 de agosto de 2014

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)
2ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO



185

Fotos 1 e 2: Registro do CD de Narrativas para o material didático – Kaingang



Local: Centro de Eventos dos Capuchinhos - Porto Alegre/RS



186 Fotos 3 e 4: Registro do CD de Narrativas para o material didático – Kaingang



Local: Centro de Eventos dos Capuchinhos - Porto Alegre/RS



187

Fotos 5 e 6: II Encontro de professores, orientadores, pesquisadores e formadores Kaingang



Local: Local: Passo Fundo (RS)

Data: Agosto de 2016



188 Fotos 7: II Encontro de professores, orientadores, pesquisadores e formadores Kaingang

Local: Local: Passo Fundo (RS)

Data: Agosto de 2016



Fotos 8 e 9: I Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani

189



Local: Aldeia Tekoá Guaviraty Porã, Santa Maria (RS)

Data: 13 a 17 de junho de 2016



190

Fotos 10: I Encontro de Professores, Orientadores de Estudo e Pesquisadores Mbyá-Guarani

Local: Aldeia Tekoá Guaviraty Porã, Santa Maria (RS)

Data: 13 a 17 de junho de 2016

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/UFRGS)
3ª EDIÇÃO - FOTOS DO ACERVO



191

Fotos 1 e 2: III Encontro de pesquisadores, orientadores e professores Kaingang



Local: Marcelino Ramos/RS
Data: 11 a 15 de setembro de 2017



192 Fotos 3 e 4: III Encontro de pesquisadores, orientadores e professores Kaingang



Local: Marcelino Ramos/RS
Data: 11 a 15 de setembro de 2017



Fotos 5 e 6: III Encontro de pesquisadores, orientadores e professores Kaingang 193



Local: Marcelino Ramos/RS
Data: 11 a 15 de setembro de 2017



194 Fotos 6 e 7: Encontro para confecção de material didático



Local: Cidade de Osório (RS)

Data: 2017



Fotos 7 e 8: Encontro para confecção de material didático

195



Local: Cidade de Osório (RS)

Data: 2017



196 Fotos 9 e 10: Encontro de Orientadores na Aldeia da Estiva



Local: Tekoá Nhundi, localizada no município de Viamão/RS
Data: Maio de 2017



Fotos 11 e 12: Encontro de Orientadores na Aldeia da Estiva

197



Local: Tekoá Nhundi, localizada no município de Viamão/RS

Data: Maio de 2017

SOBRE AS AUTORAS

Ana Letícia Meira Schweig é Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e possui bacharelado em Ciências Sociais pela mesma universidade. Integra a equipe da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS desde a primeira edição. Organizadora da Mostra de Cinema Tela Indígena, atualmente faz parte do Grupo de pesquisa Laboratório de Alteridades (UFCSPA) e do Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e práticas pedagógicas (LaSalle/Canoas), onde desenvolve pesquisas no campo da etnologia indígena, antropologia da educação e imagem.

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy possui Doutorado em Letras/Literatura Brasileira. É professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Colaborou, junto a integrantes do projeto de extensão “Grupo Quem Conta um Conto - contadores de histórias”, desde a primeira edição na “Ação Saberes Indígenas na Escola”, e também atuou na função de professora conteudista. Possui interesse pelos estudos de narrativas orais, poéticas ameríndias e populares, pós-colonialismo, decolonialidade e interculturalidade. Foi coorganizadora do livro “Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira”, publicado em 2018.

199

Ana Lúcia Castro Brum é educadora, pesquisadora e descente Indígena. Foi supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)/ Núcleo UFRGS nos anos de 2016 e 2017. Mestre em Educação/UFRGS no ano de 2018 com o título “Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a busca de um diálogo com a ação saberes indígenas na escola”. Atualmente é colaboradora voluntária na ASIE e militante da luta Indígena.

Bianka Biazuz Vicente é formada pela UFRGS em Pedagogia no ano de 2012, Mestra em Educação no ano de 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) – linha teórica Gestão e Processos Educativos. Integra o grupo do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, desde a sua criação em 2013. Atuou também na primeira Especialização específica Indígena desenvolvida pela UFRGS entre os anos de 2010 e 2012 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA Indígena). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Indígena e Educação Ambiental. Atualmente é servidora pública do Estado do Rio Grande do Sul e atua como Professora e Gestora na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Anhetengua – comunidade Guarani Anhetengua.

200

Cláudia Vicari Zanatta é professora supervisora na Ação Saberes Indígenas na Escola (2017 a 2019). Professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Pós-Graduação em Poéticas Visuais (UFRGS), é representante do comitê de Poéticas Visuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte. Tem realização de pesquisa e extensão com comunidades indígenas Mbya-Guarani e Kaingang do RS mediante metodologia participativa.

Fernanda Brabo Sousa atuou como professora formadora nas três primeiras edições da ASIE – núcleo UFRGS e como supervisora na quarta etapa. Natural de Belém-PA, é historiadora (UFPA), mestra e doutora em Educação (UFRGS). Tornou-se mãe do Perseu, em 2013, e do Amarú, em 2017. Atualmente, é professora de História na Rede de Educação Básica do Município de Gravataí, RS, e integrante do grupo de pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq), desenvolvendo pesquisas na área de educação indígena, políticas educacionais e pensamento ameríndio.

Luciene Rivoire foi colaboradora desde 2014 na Ação Saberes Indígenas na Escola. É Graduada e Mestre em Artes Cênicas (UFRGS). Atua em comunidades Mbya Guarani, contando e ouvindo histórias, com o grupo de extensão do Instituto de Letras da UFRGS “Quem conta um conto”. Atualmente trabalha como terapeuta e professora de yoga.

Magali Mendes de Menezes foi coordenadora Geral da Ação Saberes Indígenas na Escola 3ª e 4ª edição. Doutora em Filosofia, Professora e Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação; possui pesquisa e publicações em temas como interculturalidade, feminismos, filosofia latino-americana. Poeta e mãe de Anaiis.

Marina Araujo Vargas é estudante de Administração Pública e Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atuou como bolsista de apoio administrativo na quarta edição da Ação Saberes Indígenas na Escola no Núcleo UFRGS.

201

Maria Aparecida Berbamaschi compõe o grupo de coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS desde seus primeiros movimentos, no final de 2013. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora de temas relacionados à educação e à escola Guarani e Kaingang desde o início dos anos 2000. Orientadora de mestrandos e doutorandos indígenas e coordenadora do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/CNPq).

Marília Raquel Albornoz Stein é professora conteudista na Ação Saberes Indígenas na Escola de 2014 a 2016 e colaboradora voluntária nos últimos anos. Musicista, etnomusicológica e professora do Departamento de Música do Instituto de Ar-

tes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é membro do coletivo interdisciplinar Grupo de Estudos Musicais (GEM/PPGMUS/UFRGS) e tem realizado pesquisa e extensão com comunidades tradicionais e populares na perspectiva da etnomusicologia colaborativa. Escreveu sobre a cosmo-sônica Guarani a partir da etnografia dos cantos das crianças em comunidades da Grande Porto Alegre, RS, Brasil.

Olívia de Andrade Soares é graduanda em Serviço Social pela UFRGS, estuda políticas sociais para populações originárias. Servidora Municipal de Porto Alegre. Integrou a equipe administrativa da Ação Saberes Indígenas na Escola do núcleo UFRGS entre 2014 e 2019.

202 **Rodrigo Allegretti Venzon** é Cientista Social. Professor de Sociologia na rede estadual de educação. Gestor da educação indígena na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul nos períodos 1999-2002 e 2011-2020, onde é o técnico responsável pelo Saberes Indígenas na Escola em suas quatro edições junto ao Ministério da Educação.

Sofia Robin A. da Silva colaborou com a ação Saberes Indígenas na Escola desde 2014 auxiliando na produção de encontros, nos registros e no desenvolvimento dos materiais didáticos. É Licenciada em Letras pela UFRGS e Mestre em Estudos Literários Aplicados pela mesma Universidade. Atualmente é professora na Escola Estadual Indígena Anhetungua e compõe o Coletivo de Educação Território Popular.

