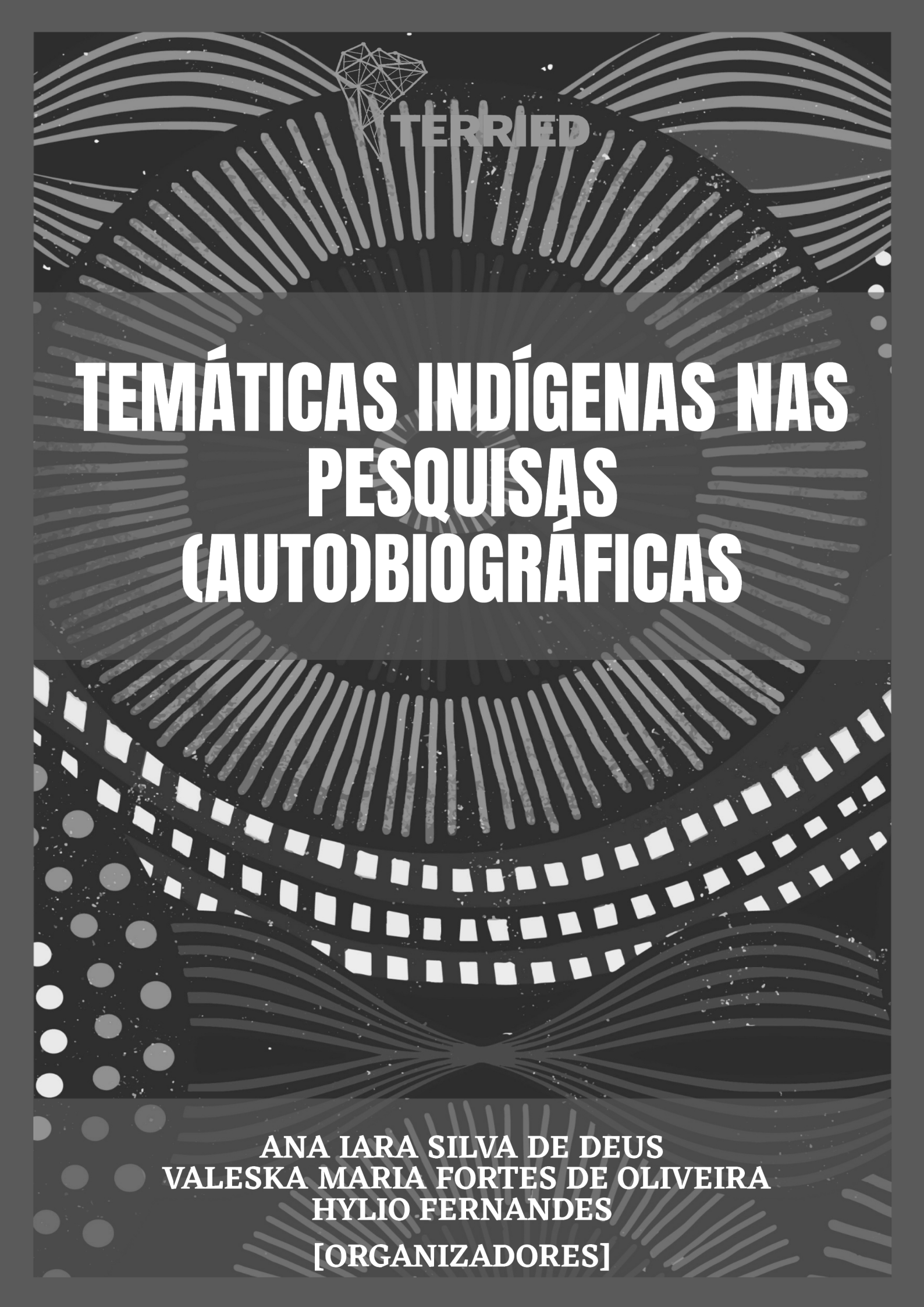




TERRIED

TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

**ANA IARA SILVA DE DEUS
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
HYLIO FERNANDES
[ORGANIZADORES]**



INTERIED

TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

ANA IARA SILVA DE DEUS
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
HYLIO FERNANDES
[ORGANIZADORES]

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Temáticas Indígenas nas Pesquisas (Auto)Biográficas
[livro eletrônico] / organização ANA IARA SILVA DE
DEUS; VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA; HYLIO
FERNANDES. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora
TerriED, 2023.

PDF

Vários autores.

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 2 0 - 0

1. Interdisciplinar 2. Cultura

23-147952

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinar 370.1



10.48209/978-65-84959-20-0



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

IMAGINÁRIO AMERÍNDIO-GUARANÍTICO: UM PERCURSO RUMO À TERRA SEM MAL.....	7
---	---

Ana Iara Silva de Deus

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Hyllo Fernandes

doi: 10.48209/978-65-84959-20-1

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS INDÍGENAS	30
--	----

Samara Facco

Mario Vásques Astudillo

doi: 10.48209/978-65-84959-20-2

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA INDÍGENA: RELATO (AUTO)BIOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA <i>PARIWAT</i> DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA.....	44
--	----

Viviane Martins Vital Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-84959-20-3

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA REFLEXÃO DE PROFESSOR INDÍGENA PARA ESCOLA MULTISSERIADA A'UWÊ UPTABI XAVANTE.....	68
---	-----------

Guinter Tsitsuru Tsu'utumrêmedi

Geraldo Tadeu Souza

Hylío Laganá Fernandes

doi: 10.48209/978-65-84959-20-4

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	80
------------------------------------	-----------

SOBRE OS AUTORES.....	82
------------------------------	-----------

doi: 10.48209/978-65-84959-20-1

CAPÍTULO 1

IMAGINÁRIO AMERÍNDIO- GUARANÍTICO: UM PERCURSO RUMO À TERRA SEM MAL

Ana Iara Silva de Deus
Valeska Maria Fortes de Oliveira
Hylio Fernandes

Resumo: Este artigo partiu de um recorte da tese de doutorado em Educação, onde investiguei as significações imaginárias xamânicas no contexto da autoformação de pesquisadoras sobre temáticas indígenas. O percurso voltou-se inicialmente para a cosmologia xamânica ampla, convergindo para a cosmovisão ameríndia guaranítica por meio das narrativas (auto) biográficas de quatro pesquisadoras, que realizaram seus processos formativos em aldeamentos indígenas no sul do Brasil. O dispositivo metodológico fundamentou-se na pesquisa-formação (Josso, 2010), a partir das narrativas (auto) biográficas das pesquisadoras-colaboradoras, dando suporte às discussões e às inter-relações com o xamanismo. Desta maneira, foram reconhecidas as significações simbólicas instituídas e instituintes sobre o imaginário do povo Guarani, resultando em um arcabouço teórico sobre o conhecimento ameríndio guaranítico e as implicações desta trama de sentidos. Sendo assim, apresento o caminho do Peabiru, através desta cosmovisão ameríndia para que possamos nos aproximar destes conhecimentos ancestrais. Assim, a intenção com a escrita deste trabalho é percorrer o caminho do Peabiru por meio do imaginário Guarani, ou seja, o Tape Puku ou Itapoco, o “*caminho comprido*”, para que esse imaginário possa ser evidenciado com base na concepção dos Guarani, como um percurso material e espiritual. Deste modo, te convido a adentrar essa trilha do caminho do Peabiru com as lentes do imaginário xamânico Guarani em busca da Terra sem Mal.

PALAVRAS-CHAVE: Significações imaginárias; Imaginário ameríndio guaranítico; Imaginário Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um recorte da tese de doutoramento em Educação, onde investiguei as significações imaginárias xamânicas no contexto da autoformação de pesquisadoras sobre temáticas indígenas. O percurso voltou-se inicialmente para a cosmologia xamânica ampla, convergindo para a cosmovisão ameríndia guaranítica por meio das narrativas (auto) biográficas apresentadas pelas co-autoras. Deste modo, foram reconhecidas as significações simbólicas instituídas e instituintes sobre os imaginários do povo Guarani, sendo possível essa aproximação com o imaginário guaranítico e as significações imaginárias social de Cornélio Castoriadis.

Sendo assim, uma parte da pesquisa investigada adentrou no imaginário xamânico-guaranítico por meio das significações imaginárias sobre o caminho do Peabiru, por isso neste artigo trago essa cosmovisão ameríndia para que possamos nos aproximar da profundidade destes conhecimentos. Digo que é uma aproximação, pois conhecer de fato seria uma irrealdade, pois o universo do Caminho do Peabiru é inesgotável e precisaria de vários anos de estudos sobre este tema para, de fato, conhecê-lo.

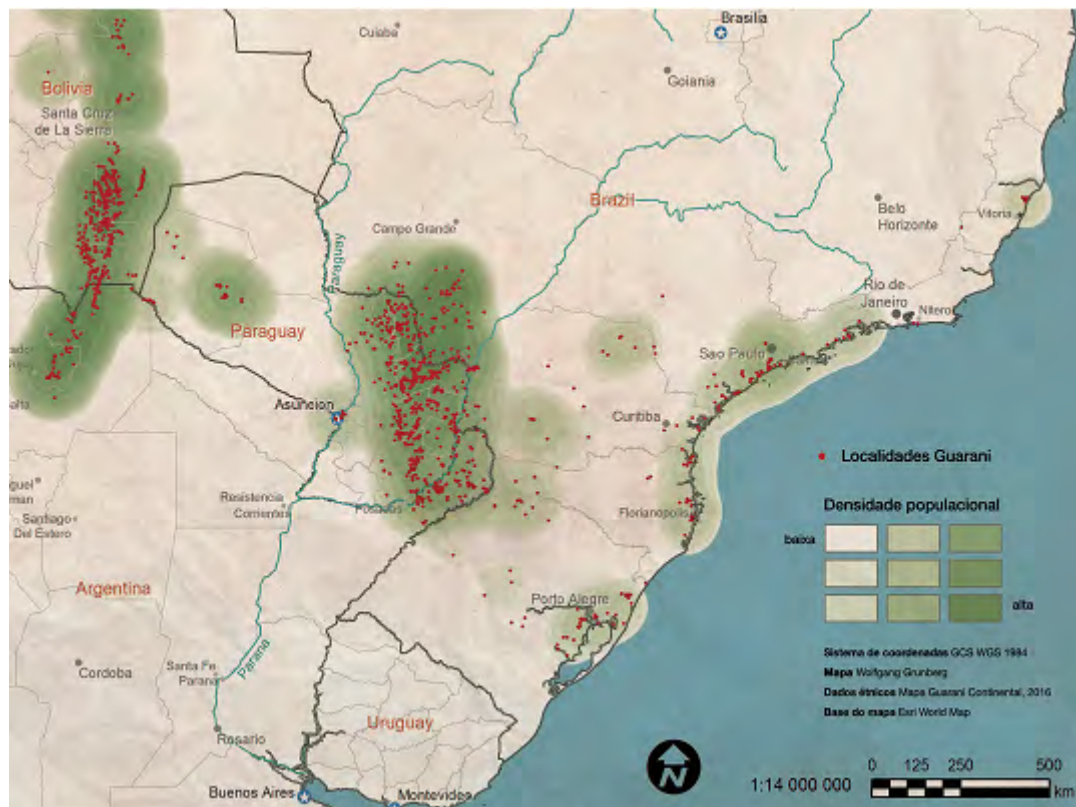
A intenção desta escrita é percorrer o caminho do Peabiru por meio do imaginário Guarani, ou seja, o Tape Puku ou Itapoco, o “*caminho comprido*”, para que esse imaginário possa ser evidenciado com base na concepção dos Guarani, como um percurso material e espiritual pelo mito do Pai Sumé. Desta forma, te convido a entrar na trilha do caminho do Peabiru com as lentes do imaginário xamânico Guarani em busca da Terra sem Mal.

CAMINHO DO PEABIRU EM BUSCA DA TERRA SEM MAL

Todo caminho construído é um acúmulo de persistência. Os caminhos levaram o Homem para fora de si mesmo, a fim de ele ir à procura de alguma coisa, além dos limites comuns de sua própria experiência (BOND, 2021, p. 45).

Há milhares de anos, como diz Bond (1954), a tese mais aceita é que esse povo originário da Amazônia começou a sair por volta do ano 1000 a. C. em busca da Terra sem Mal, dando origem ao caminho do Peabiru, o qual resultou em uma caminhada do Brasil até o Peru. Provavelmente desde o primeiro milênio antes de Cristo, uns 3000 ou 2.500 anos atrás, os movimentos de migração originados na Bacia Amazônica se intensificaram, motivados, talvez, por um notável aumento demográfico. Os grupos que conhecemos como Guarani passaram a ocupar as selvas subtropicais do Alto (rio) Paraná, do (rio) Paraguai e do (rio) Uruguai médio (BOND, 1954, p. 165).

Figura 1: Concentração dos Guarani em suas Tekóas



Fonte: Revista Continental, 2016.

Como podemos visualizar no mapa, o povo Guaraní ocupa uma vasta área. Cada ponto vermelho observado no mapa marca um aldeamento onde vivem, chamado por eles de nação continental. Então, a população guaranítica não é algo que se extinguiu com o tempo, pelo contrário, eles estão ao nosso redor, embora o Caminho do Peabiru tenha ocorrido ao longo de uns 1000 anos atrás. Não podemos esquecer que essa nação está presente na atualidade com sua cultura e sua cosmovisão de mundo.

Os **Guaranis** seguem vivendo *onde sempre têm vivido*, apesar das inúmeras pressões, ameaças e mortes. A existência e a realização do modo de ser das populações **Guaranis** é anterior à organização dos Estados nacionais atuais. O território dos **Guaranis** – *guarani retã* – também é anterior à criação e à conformação dos atuais países e de suas fronteiras, de fato muito recentes. Esta pré-existência é reconhecida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na Constituição da República do Paraguai, de 1992, na Constituição da Nação Argentina, de 1994, e na Constituição Nacional da Bolívia, de 2009 (GUARANI CONTINENTAL, 2016, p. 9)

De forma dinâmica e criativa, esse povo desenvolveu-se ao longo de anos com novos modelos percorrendo esses caminhos, e o que é mais curioso sem degradar o meio ambiente. Embora essa civilização seja muito antiga, pouco é falado principalmente sobre sua história e seus imaginários peregrinos em busca de uma suposta Terra sem Mal.

Segundo Clastres:

A Terra sem Mal é esse lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesmo os seus frutos e não há morte. Os cronistas só lhe fazem breves alusões e ainda a reduzem a proporções compreensíveis para eles: um “além” para onde vão as almas depois da morte. Seria de esperar que, como aconteceu com o resto, esse tema fosse assimilado ao tema cristão do Paraíso. Curiosamente nada disso aconteceu. Fernão Cardim garante-nos que os tupis não tinham a menor preocupação em saber se existia recompensa ou castigo depois da vida. Contudo eles acreditam na imortalidade das almas, que supõem que “vão a uns campos onde há muitas figueiras ao longo de um formoso rio e todas juntas não fazem outra coisa se não bailar”. Segundo Léry, esse lugar de delícias, longe de ser acessível a todos, era a recompensa reservada aos melhores. Acreditam na imortalidade das almas, mas também creem firmemente que, após a morte dos corpos, as almas dos que viveram virtuosamente, isto é, segundo eles, que bem se vingaram e comeram muito dos seus inimigos, vão para trás das montanhas altas e dançam em belos jardins com as almas dos avós (1978, p. 31).

Assim, o povo guarani percorreu esse imaginário rumo à Terra sem Mal, dando origem ao que conhecemos hoje como caminho do Peabiru, considerado o caminho do sol ou caminho comprido. Essa rota do Atlântico ao Pacífico ligava a América do Sul. Segundo pesquisas, não há uma definição exata desse percurso, mas, na linha vermelha abaixo, podemos analisar por onde caminhou essa população. Esse caminho ligava o litoral do Peru, no oceano Pacífico, ao nosso litoral leste no Brasil, região do oceano Atlântico.

Figura 2: Mapa do Caminho do Peabiru



Fonte: <https://pedradoindiobotucatu.com.br/2021/07/29/a-historia-do-caminho-do-peabiru/>

Segundo Bond (2021), o Tape Puku, que significa “caminho comprido” para os Guarani, era uma referência material (geográfica) e também espiritual, em suas andanças em busca da Terra Sem Mal, para eles, um tipo de paraíso, localizado no oceano, procurado tanto no Leste quanto no Oeste da América do Sul, Atlântico e Pacífico. Ao dar tal nome ao rio Tapepuku (Itapo cu), os Guarani possivelmente queriam indicar que Santa Catarina era um ponto importante do “Caminho Comprido”, que levava ao oeste, aos Andes e ao Pacífico. Um sinalizador.

Esclarece a autora:

Surpresa maior ainda ocorreu em janeiro de 2007, quando fui ao Paraguai com uma expedição e realizei novas pesquisas sobre o Peabiru. Constatei, com espanto, que pontos propícios de passagem do caminho guarani para o oeste (na direção dos Andes e oceano Pacífico) tinham o nome de... Itapocu! Em textos e mapas, localizei nada menos que 5 Itapocus (Tapepukus) no terri-

tório paraguaio e 1 na fronteira Bolívia-Brasil. E todos eles (isso é importante frisar: todos eles) sinalizavam os melhores pontos para o Caminho Comprido prosseguir ao oeste. Percebemos, portanto, que há indícios de que os guaranis encaravam o Peabiru como um “Caminho Comprido” (BOND, 2021, p. 64-65).

Assim, esse caminho de passagem, evidencia Bond (2021), era chamado pelos Guarani de rota principal, ou rotas principais, aquelas que tinham um rumo geral leste-oeste-leste, de “Caminho Comprido” (Tape Puku ou Itapocu). Assim o Peabiru, era formado por um conjunto de caminhos, e foi a mais importante via transcontinental da América do Sul pré-colombiana, pois era uma estrada indígena que perpassava do Atlântico ao Pacífico (ou vice-versa). Ligava o litoral sul brasileiro ao litoral do Peru e Chile. Anos atrás dizíamos que o comprimento era de cerca de 3 mil quilômetros, mas ao aprofundar o estudo refizemos o cálculo do caminho do Peabiru para mais de 4 mil. Isso em linha “reta”. Sem contar os numerosos desvios. Já que era uma rede que possuía diversos trechos “curtos” ou ramais, seu comprimento total somava bem mais que essa quilometragem.

Segundo Melià (1990) a busca da Terra sem Mal é - pelo menos no estado em que estão nossos conhecimentos – o motivo fundamental e a razão suficiente da migração Guarani. E nesta se insere a especificidade da economia das tribos. A Terra sem Mal é, certamente, um elemento essencial na construção do modo de ser Guarani.

Desse modo, Bond (1954) supõe que o caminho do Peabiru, segundo essa hipótese, teria sido aberto pelos Guarani em busca da Terra sem Mal, provavelmente desde milênios antes de Cristo. Há uns 3000 ou 2.500 anos, os movimentos de migração originários da Bacia Amazônica se intensificaram, quando esses grupos chamados Guarani passaram a ocupar as selvas subtropicais do Alto (rio) Paraná, do (rio) Paraguai e do (rio) Uruguai médio.

Essa migração dos tupis-guarani para o caminho do Peabiru, segundo Clastes, remonta:

Depois da conquista, em todo caso, é sabido que várias migrações efetuadas por tribos tupis ou guaranis tiveram como fim exclusivo a busca da Terra sem Mal. [...] A mais antiga que conhecemos deu-se por volta de 1539 impelindo milhares de tupis do Brasil até o Peru. Embora aproximativa, essa primeira data é mais provável, pois o conjunto das fontes que mencionam essa migração concorda em atribuir-lhe uma duração de dez anos. E sabe-se que encerrou em 1549, data em que os índios, chegados ao Peru, foram capturados pelos habitantes da cidade de Chapoyas; estavam reduzidos a trezentos. Talvez não seja inútil relembrar por que razão este acontecimento foi celebrado em crônicas: não é que a vinda desses índios desconhecidos e originários de remota região bastasse para fascinar os espanhóis; mas a narrativa que fizeram da sua viagem tinha, em compensação, do que interessá-los no mais alto grau, pois vinha confirmar uma das suas crenças mais caras. Com efeito, os tupis contaram que haviam atravessado uma região fabulosamente rica em ouro e pedras preciosas; esse país era provido de “tanta riqueza que afirmaram haver rua mui compridas entre eles, nas quais se não fazia outra coisa senão lavar peças d’ouro e pedrarias. E os espanhóis logo se convenceram de que esses selvagens nus certamente haviam localizado o Eldorado; várias expedições que, no decorrer dos anos seguintes, partiram do Peru para a Bacia do Rio Amazonas (em especial a de Pedro de Orsua) foram suscitadas por essa esperança. Ver que se deve, neste caso preciso, o nosso saber, permite medir a extensão do que ignoramos: em suma é ao encontro fortuito de um fragmento da história índia com um mito europeu que devemos o nosso conhecimento atual dessa história (1978, p. 60).

Como vimos no relato da autora, o povo Guaraní migrou da Bacia Amazônica por esses caminhos aventurando-se rumo aos seus imaginários, para disputar e conquistar territórios e, nesse trajeto, a grande concentração pairou no Paraguai, considerado pelos índios, como diz Bond (1954), o centro do mundo. Ali era a sagrada Yvy mbyte (terra do centro, terra do meio, centro da terra ou Yvy Puruã (umbigo da terra), que ficava na atual Caaguazú. O curioso é que esse departamento do estado de Caaguazú e localiza-se no sudeste do Paraguai e fica justamente 1/3 da distância entre o Atlântico e o Pacífico. Com uma diferença mínima de 50 km.

Salienta Bond:

As caminhadas guaranis sucessivas, em leva no sentido Paraguai-Brasil, parece ter se dado por várias rotas, existindo três mais destacadas, que depois receberam o nome desses índios de Peabiru: pelo rio Ivaí, rio Piquiri e Rio Uruguai (1954, p. 169).

Esse mesmo caminho foi utilizado pelos conquistadores em busca das riquezas e não só pelos Guarani, mas por outras etnias que se lançavam nessas andanças. Esse caminho ligava o litoral do Peru ao litoral leste no Brasil, região do oceano Atlântico com diferentes vias no oceano Atlântico e no Brasil. Um desses caminhos era na região da grande Florianópolis, perto de Barra Velha, onde havia saídas e entradas. Eram, então, redes de caminhos que se interligavam, mas tinha uma abertura central que ligava as terras baixas onde não estavam a Cordilheira dos Andes, e a região de cima, chamada de terras altas, formando uma divisão norte e sul com inúmeras culturas. No Peru, temos a civilização Inca que ergueu seu império na pedra, cujo exemplo é Machu Picchu.

Anteriormente aos Incas, muitas outras civilizações haviam perpassado esses caminhos, ocorrendo uma interação com trocas comerciais, espécies, sementes, guerras e migrações por motivos religiosos. Essas brechas de interligações cortavam centralmente o caminho da América, até os incas, povo que ocupava a região do Peru, civilizações completamente diferentes e distintas.

Então, o argumento dos colonizadores, os quais diziam que eram terras onde não havia nada, cai ferrenhamente, o que não justifica as mortes e as desapropriações dos territórios e culturas, pois não só existiam como estão vivos até os dias atuais tentando sobreviver. Um ponto interessante da cosmologia guaranítica diz da questão do sol como sendo o grande Deus fundador do caminho do sol, o qual se interliga de onde nasce até onde morre. Tanto para os incas, quanto para os Guarani era importante acompanhar a posição do sol.

Bond assim define essa cosmovisão:

Como para o Peabiru, para esses índios, parece ter possuído a finalidade de reproduzir na terra o caminho do Sol, leste-oeste, se poderia fazer uma “leitura” geográfica disso. O começo do caminho Solar e do Peabiru seria o nascente (Brasil, Atlântico). O meio seria Paraguai (Caaguazu e Jasuká Rendá, o centro da terra). E o fim seria o poente (Pacífico). Seriam os três pontos principais. Começo, meio e fim. [...] Esses pontos percorridos pelo sol (e onde ele dá uma “paradinha” para ver tudo com exatidão) também foram percorridos pelos guaranis (que nos três também fizeram, ou tentaram fazer, suas “para-

das”, com aldeias, ocupações fixas ou temporárias). Seria coincidência ou os guaranis estavam querendo acompanhar o sol? (2021, p. 33).

Assim, essa riquíssima cosmologia do povo Guarani baseava-se no ciclo do sol, por isso o Peabiru é conhecido como um caminho do sol. Segundo Bond (2021), a grosso modo, pode-se dizer que o roteiro “comprido” do Peabiru era aquele que numa linha sudeste-noroeste ou noroeste-sudeste, acompanhava o movimento aparente do Sol, nascente-poente, ligando a costa dos estados de Santa Catarina-SC, Paraná-PR, São Paulo-SP e Rio Grande do Sul-RS ao Oceano Pacífico (e vice-versa). Ocupava uma extensão de 4000 quilômetros. Entretanto, antes se apresentavam apenas os litorais de Santa Catarina e São Paulo como pontos da extremidade atlântica, porém estudos recentes de universidades mostraram que o litoral do Paraná também deve ser incluído.

Em seu livro, *O caminho de Peabiru: Descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico - Volume 1*, Bond descreve a rotina de uma aldeia Guarani quando pontua:

Uma vez por mês, a homenagem ao nascer do Sol e ao ponto cardeal leste, onde fica a Terra Sem Mal, é feita com um rito mais demorado e complexo. No dia escolhido, os guaranis passam a noite inteira acordados, envolvidos em outros rituais dentro da opy (casa de reza), e quando o amanhecer despon-ta, a celebração a Kuaray/Karai/Nhamandu/Nhanderu/Nhandejára é realizada. [...]. No ritual dos guaranis-apapocúvas, o único ato que se poderia considerar como um ato de adoração se realiza perante o sol nascente: enquanto o pajé, cantando, coloca-se diante da fileira de dançarinos que olham para o leste, estes se inclinam de modo peculiar perante o sol nascente, após o pajé tê-lo feito (2021, p. 113).

Por isso, na compreensão de Melià (1990), a busca da Terra sem Mal não é senão um elemento, ao lado de outros, de um sistema de reciprocidade, ameaçado de múltiplas formas, porém sempre procurado como definição essencial. Desse modo, a própria busca desse lugar manifesta diversas formas, desde a migração real até o “caminho espiritual”, celebrado ritualmente e praticado asceticamente.

Segue o autor Melià:

Todas essas formas, sem embargo, há inerente um xamanismo, já que a percepção do mal não é nunca uma mera constatação técnica, senão um discernimento no qual entram em consideração tanto fatores ecológicos como tensões e perturbações sociais e inquietudes religiosas [...] a busca da Terra sem mal, seja em longas migrações, quando eventualmente ocorreram, seja em deslocamentos para regiões contíguas, nunca esteve desligada das condições e do modo de viver a reciprocidade, no convite e na dança ritual. Como ainda a vivem os Ava-katu-eté, descendentes dos antigos Guayrá, do mesmo dialeto dos Apapokuva e que habitam na fronteira do Paraguai com o Brasil, pela região do antigo Mbaracayu e Carema (1990, p. 45).

Assim, segundo esse imaginário xamânico, a Terra sem Mal é o lugar bom, onde não existe o mal e onde há abundância. E ela é perfeita, pois possibilita uma condição realista de economia e reciprocidade neste mundo ou mais além. Uma busca que não cessa. Na concepção Guarani, descrita por Melià:

“Yvy mar’ ‘é y upéa ko yvy porá Upéa yvy ju
Naguahe upépe javevehápe
Upépe ojej iroky avei”.

Significa “A Terra Sem Mal, essa é a terra boa; essa é a terra áurea e perfeita. Chegamos lá mediante o vôo... Ali também se dança” (1990, p. 45).

MAS, AFINAL DE CONTAS, QUEM CONSTRUIU ESSE CAMINHO?

Será mesmo que esse caminho foi aberto pelos Guarani em suas andanças em busca da Terra sem Mal? Seriam então os Guarani os responsáveis por esse caminho? Ou talvez uma certa figura mitológica da cosmovisão xamânico-guaranítica?

Para Bond (2021), essas hipóteses resumem um dos aspectos mais discutidos e polêmicos da história do Caminho do Peabiru. Existem pelo menos quatro (4) hipóteses principais acerca dos construtores, que são:

1) Os itararés – Essa hipótese supõe que o Peabiru tenha sido aberto pelos integrantes da chamada Tradição itararé, antigo povo cerâmico do sul do Brasil, de provável vinculação com os jês, cujos descendentes seriam os Kaingang e xoklengues. A tese é defendida principalmente pelo arqueólogo Igor Chmyz, da UFPR. Na década de 1970, Chmyz encontrou trechos de um possível ramal do Peabiru no interior do Paraná, próximo a Campina da Lagoa. Infelizmente destruídos pelos fazendeiros na “febre da soja”, esses trechos estavam localizados nas proximidades de sítios arqueológicos itararés, o que levou o estudioso a estabelecer uma vinculação do Caminho de Peabiru com tal povo;

2) Os guaranis – Essa visão supõe que o Peabiru tenha sido aberto pelos indígenas da nação Guaraní. Atribui-se uma forte intenção religiosa a essa obra viária, que seria a busca de um paraíso mítico pela tribo, a Terra sem Mal, que estaria localizada a Leste, em algum lugar do Atlântico. Grupos desse povo teriam se deslocado lentamente, do Paraguai para o sul brasileiro (interior) por volta de 50 d. C., chegando mais tarde ao litoral. Nas praias de Santa Catarina, por exemplo, talvez em 450 d. C., parte do Peabiru teria sido aberta nessa migração. Em nossas pesquisas, no entanto, observamos que outra parte do Caminho também foi trilhada pelos Guaraní a Oeste, rumo aos Andes e ao Pacífico. Teriam inclusive chegado às praias de Copiapó, na costa norte do Chile, por volta do século 5 ou 6 d. C., conforme indícios arqueológicos e textos de autores latinoamericanos e europeus. Com esse trecho Oeste, os Guaraní provavelmente almejavam objetivos comerciais (troca de produtos com povos andinos), mas também a busca de outro paraíso, outra Terra sem Mal. Acompanhando o movimento do Sol, do Atlântico ao Pacífico, a tribo teria sido a primeira, de que se tem registro, a fazer o percurso completo do Peabiru. Do início ao final. A forte motivação religiosa dessa via, tanto para Leste quanto para Oeste, transformou o “Caminho Comprido”, para esses indígenas, em algo envolto em segredos.

3) Os incas – Nesta concepção, o Peabiru teria sido aberto pelo povo incaico, de lá para cá. No caso, o Caminho seria uma via construída por essa civi-

lização peruana para penetrar em territórios do Leste (Bolívia/Paraguai/Brasil), tentando inclusive chegar ao Atlântico sul. Visaria uma meta religiosa, que seria a busca do nascer do deus Sol, representado por Inti e Wiracocha. Mas também objetivando uma expansão política e comercial de seu império, no âmbito das chamadas terras baixas do nascente.

4) Sumé – Essa versão supõe que o Peabiru teria sido aberto por uma figura lendária. A chegada ao litoral brasileiro, no passado, de um homem de pele clara, barbudo, descalço, trajando um camisolão sujo, “andando sobre as águas”, foi contada por índios a portugueses, espanhóis e franceses, a partir do século 16. Os tupis e guaranis o chamaram de Sumé. Os padres o reinterpretaram como sendo São Tomé, apóstolo de Cristo que, após passar pela Índia, teria vindo à América.

Como é possível observar nas pesquisas dessa autora, há quatro versões para a construção desse caminho. Então, como me embaso na teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, o qual pontua que “a influência decisiva do imaginário sobre o simbólico supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente entre dois termos, de maneira que um representa o outro” (1982, p. 155) e nas significações imaginárias xamânicas dos Guaraní, me detive na hipótese da construção do caminho do Peabiru por esses indígenas e na simbologia dessa figura lendária chamada Pai Sumé, para me aproximar desses imaginários.

MITO DO PAI SUMÉ NA COSMOVISÃO XAMÂNICO-GUARANÍTICA

A versão corrente é de que Sumé deixou nosso litoral e fez uma longa peregrinação ao Oeste, ao interior da América do Sul, passando pelo Paraguai, Bolívia, Peru e Chile. Nesses locais teria sido chamado de Pay Sumé, Wiracocha, Tunupa, Tarapacá, Taapac, Illapu e outros nomes. Na peregrinação, teria aberto o Caminho de Peabiru (BOND, 2021, p. 27).

Conta Fernandes (2017) que a tribo dos Tamoios estava reunida na praia festejando mais uma vitória nas armas contra seus inimigos, quando, pelos lados do sol nascente, desponta uma figura, cujo porte lembrava mais um deus do que

um ser humano normal. Estatura elevada, pele de um branco translúcido, veneráveis barbas alvas alcançavam quase os pés, os quais vinham pisando as ondas como se fosse terra firme. Houve grande espanto entre os Tamoios, os quais, ao contemplar aquele misterioso homem caminhando sobre as ondas, viram nele Sumé, o enviado de Tupã, o senhor do céu e da terra.

Então, diz Fernandes (2017), diante daqueles selvagens aguerridos, Sumé operava prodígios nunca vistos. As matas mais cerradas se abriram para sua passagem. Ante um aceno seu os ventos mais tempestuosos se acalmavam. O mar furioso se aplacava com um gesto. A chuva surgia quando Sumé acenava, ou, então, deixava cair com a força de seu querer. As aves pousavam ao seu lado e as feras mais ferozes da selva obedeciam ao seu comando. Até mesmo serpentes mais peçonhentas rastejavam pacíficas ao seu lado, lambendo seus pés.

Por isso, diz o autor:

Com o passar do tempo Sumé foi objeto de veneração daquela nação simples e sóbria, sem vícios e sem pecados, apesar do seu gosto pela Guerra e pela conquista. Sumé dedicou seu amor à tribo, louvou a sua bravura na guerra, mas principalmente a sua modéstia na paz. Cativados por sua bondade e conquistados pelos seus milagres, os Tamoios tornaram Sumé o seu conselheiro, o qual desejou fazer aquela nação feliz, ensinando-lhes os meios de viver na fartura e na bem-aventurança. Eles aprenderiam tirar da terra o seu sustento abundante e não conheceriam mais a privação quando os produtos das coletas faltassem. Sumé reuniu todos os homens válidos da tribo e ordenou que deveriam prover abundantemente dos frutos da caça e da pesca as suas cabanas, onde as mulheres, crianças e idosos ficariam até o grupo retornar. Seguiram todos com ele, aprendendo a tirar da terra seu sustento diário. Disse-lhes Sumé: A terra é grande mãe generosa; basta amá-la e cariciá-la para que ela ofereça prodigamente toda sorte de bens e ventura aos seus filhos operosos. Contudo, um velho pajé, sábio e experimentado nas coisas desconhecidas ao comum dos mortais, sentenciou: - Grande Santo, a terra até hoje só nos ofereceu espinhos que nos machucam e répteis que nos matam. - Into porque até hoje não a amastes com fervor e trabalho! Cavai e suai sobre a terra, e ela agradecida se abrirá, não para vos engolir, mas para vos oferecer vida nova. Assim, declarou Sumé aos atônitos Tamoios (FERNANDES, 2017, p. 24-25).

E, desse modo, conta o mito que toda a nação dos Tamoios abençoou Sumé pelos ensinamentos, cujos benefícios permitiram à tribo uma vida pródiga e feliz. Ao pôr do sol toda a gente se encaminhava à praia, dançando ao som dos tambores, em torno do grande benfeitor da tribo, em agradecimento pela bondade, dedicação e sabedoria daquele velho bondoso que eles nunca cansariam de louvar, pois Sumé era o filho querido de Tupã, pai da agricultura, o gênio protetor dos Tamoios.

Então, na visão de Clastres (1978), propagou-se entre os brancos uma lenda segundo a qual o apóstolo São Tomé teria vindo evangelizar as Índias Ocidentais. Os Guarani, por tradição ancestral, sabem que São Tomé, a quem eles chamam Zumé, viveu outrora em suas terras. Desse modo, essa figura mitológica povoa o imaginário xamânico dos Guarani. Na concepção de Bond (2021), a versão recorrente é de que Sumé ou São Tomé deixou o litoral e fez uma longa peregrinação ao Oeste, ao interior da América do Sul. Nela, teria aberto o Caminho de Peabiru, dirigindo-se ao Paraguai, onde foi chamado de Pay Sumé, e aos Andes, onde foi denominado de Kon Iraya (Kuniraya) pelos pré-incas. No lago Titicaca (atual fronteira Bolívia/Peru), numa outra versão do mito, teria recebido o nome de Tunupa, Tunapa, Taapac ou Viracocha. Ali houve um interessante desdobramento desse personagem. Tunapa surge como um “duplo” de Viracocha, ou seu acompanhante.

Igualmente “andando sobre as águas” após um período, conta Bond (2021) que Viracocha teria ido embora pelo Pacífico e, assim, realizada essa longa peregrinação, Sumé/Tomé/Pay Sumé/Kon Iraya/Viracocha/Tunupa teria aberto o Caminho, de oceano a oceano.

Sobre essa questão diz a autora:

Em nossos estudos, enfrentamos uma grande dificuldade para entender como um caminho, no caso o imenso Peabiru, possa ter sido “construído” por um único povo indígena. Ou por um mito como Sumé/Tomé, mesmo que este tenha sustentação histórica, como acontece com muitas lendas (BOND, 2021, p. 39).

Na compreensão de Castoriadis (2007), toda mitologia forma, arranja e doma as forças da natureza na imaginação porque não se pode dominá-las na realidade; ela não desaparecerá, portanto, enquanto tal domínio não se estabelecer na realidade.

Essa dinâmica social é construída para que os indivíduos possam explicar o que é racionalmente inexplicável, pois necessita ser explicado para que o funcionamento desta sociedade possa estruturar-se dentro de uma cosmologia provinda de seu sistema cultural. Desse modo, essa mitologia construída configura-se como significações imaginárias, provenientes dessa instituição social. O que, para Castoriadis, “consistem das instituições, mas a consideração dessas instituições mostra que são animadas por, ou portadoras de significações, que não se referem nem à realidade nem à lógica” (1982, p. 165), ou seja, são oriundas do imaginário radical.

Por isso, a significação imaginária xamânica do Pai Sumé, na compreensão de Clastres (1978), seria o herói civilizador, a quem os tupis atribuem, em especial, o conhecimento que têm da agricultura e sua organização social. Na visão desse povo, Sumé ensinou aos homens as artes da civilização e certas pegadas impressas em rochedos constituíam, para os tupis, a prova ainda visível da sua passagem. Perto da baía do Rio de Janeiro, existia “uma pedra comprida e da largura de uns cinco pés, na qual apareciam algumas marcas de vara, ou vareta, e pegadas de homem, que eles diziam ser do grande Caraíba, que lhes deu o conhecimento e o uso do fogo e, juntamente com esse, o de plantar as raízes”.

Clastres (1978) conta que essas pegadas miraculosas viriam a ser um sucesso inesperado entre os cristãos, contribuindo, sem dúvida, em grande parte para a formação da lenda. Para eles, finalmente, o mito podia ser compreendido assim: a essas terras recentemente descobertas veio, outrora, um personagem, a quem os índios deviam tudo e afirmavam que a palavra dos apóstolos correria toda a terra.

Já bastava isso para que a lenda ganhasse consistência. Graças a isso, a percepção do mundo índio se tornará coerente e será possível atribuir à pregação do apóstolo as parcelas de verdade que se identificam cá e lá, no discurso indígena.

Assim, os padres jesuítas explicaram aos índios que essa figura mitológica seria São Tomé, para facilitar a doutrinação na catequese dos indígenas. Então, é possível perceber que, desde os primeiros tempos da conquista, os brancos aprenderam e relataram as crenças tupi-guaranis, delas retendo apenas os motivos que, nos termos da sua própria religião, eles podiam reinterpretar.

Para Cavalcante:

A busca por respostas soava de diferentes formas para índios e europeus. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o possível mito indígena do Sumé respondia a perguntas como, por exemplo, a origem de certos vestígios rupestres, caminhos, alimentos, rituais praticados, utilizados ou consumidos pelos indígenas e, talvez, a respeito da origem dos missionários cristãos. Portanto, eles precisavam de uma explicação para que esses questionamentos com suas devidas respostas compusessem a compreensão sobre a estruturação e o funcionamento do mundo, ou seja, de sua cosmologia (2008, p. 99).

Ou seja, sempre com um olhar colonizador de onde a mitologia dos Guaraní foi trazida para a visão cristã dos “Brancos”. Para Cavalcante (2008), é bem provável que, de fato, o mito de São Tomé possua uma raiz indígena, e também é muito possível que a ressignificação de Sumé para São Tomé tenha ocorrido por meio de um processo de circularidade cultural em um momento de interculturalidade entre europeus e índios.

Sobre essa questão, o autor elucida:

É fato que no momento inicial da conquista da América tanto índios quanto europeus vivenciaram algo extraordinário, pois estavam diante do outro, do desconhecido. Cada um dos lados não compreendia os códigos culturais do outro e, ainda mais, esse outro não fazia parte da cosmologia de seu oposto. Criou-se então uma série de questões. Os cristãos europeus precisaram reorganizar sua cosmologia de modo que incluíssem o Novo Mundo, e, principalmente, seus habitantes na lógica da sociedade cristã. Em contrapartida os índios necessitavam da mesma reorganização para assim incluir os invasores em sua compreensão da organização e funcionamento do mundo.

Essas reorganizações se fizeram necessárias, pois ao menos parcialmente seus entendimentos anteriores haviam sido invalidados. A partir dessa problemática os cristãos precisaram, respeitando o princípio unicriacionista, encontrar o lugar do índio em sua cosmogonia, ou seja, na criação do mundo e da humanidade, e em sua cosmologia, que previa a pregação apostólica a todas as partes da Terra e, por tanto, também à América (CAVALCANTE, 2008, p. 122).

Diante desse dilema, Cavalcante (2008) afirma que os jesuítas fazem a primeira apropriação do mito de São Tomé no século XVI. Assim, os índios não ficaram de fora da pregação universal, pois São Tomé esteve na América e pregou o Evangelho a eles. Independentemente das circunstâncias e dos objetivos que motivaram a tradução do mito Sumé para São Tomé, a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil, ele é novamente apropriado e adquire a conotação desejada pelos interlocutores daquele momento, aqui representados especialmente pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Na visão de Castoriadis:

A questão que se coloca é de saber se estas significações, ou estas organizações, apresentam características comuns ou mantêm entre elas relações exploráveis e quais; também a de esclarecer mais precisamente a relação que, cada vez, elas mantêm com a lógica tradicional. É claro que toda tentativa de refletir sobre essa questão deverá ser considerada de que ela se refere a esta etapa do fazer cognitivo que estamos atravessando, portanto também aos extratos daquilo que é, que lhe são correlativos; assim como deveria levar em consideração a *regionalidade* essencial das significações (e das categorias) e evitar a tentação da universalização ou da unificação ingênua. Não é pelo fato de ultrapassarem os marcos da lógica identitária que os fenômenos quânticos, por um lado, o inconsciente por outro lado, podem ser necessariamente refletidos no quadro de *uma mesma* nova lógica (1982, p. 386).

Por isso, Castoriadis enfatiza que as significações imaginárias são estruturadas a partir de magmas, extraídos ou criados de organizações conjuntistas em número indefinido, não podendo jamais serem reconstituídos (idealmente) por composição conjuntista (finita ou infinita) dessas organizações. Para tanto, o respeito à *regionalidade de onde* as significações imaginárias provêm é fundamental, além, é claro, de evitar a universalização dessas significações. Isso, porém,

não ocorreu com a mitologia do povo Guarani sobre o mito do Pai Sumé, porque foi deslocado pelos brancos para ser colocado dentro de uma lógica conjuntista-identitária da percepção européia, negando totalmente o imaginário ameríndio guaraníco.

Assim, Castoriadis (1982) argumenta que, para uma nova ou várias lógicas chegarem a ser constituídas, a relação com a lógica identitária não pode ser pensada dentro do quadro herdado. Isso ocorre porque ela não pode ser simplesmente acrescentada à lógica identitária, nem considerada uma generalização ou uma superação dela.

Em suas palavras:

Ela só poderia manter uma relação paradoxal *sui generis* com a lógica identitária ou conjuntista, já que ela própria, por exemplo, teria que utilizar termos distintos e definidos - como fazemos constantemente aqui - para dizer que aquilo que é, deixa-se pensar ou deixa-se dizer *não é*, em tal região ou tal estrado, organizado em si mesmo, segundo as maneiras do distinto e do definido (CASTORIADIS, 1982, p. 386).

Por esse motivo, esse autor salienta o que, em qualquer região, não pode ser pensado nem como caos desordenado ao qual a consciência teórica ou a cultura em geral, ou cada cultura a sua maneira própria, impõe, e impõe-se sozinha, uma ordem que traduz apenas sua própria legislação ou seu arbítrio, nem como conjunto de coisas bem separadas ou bem situadas num mundo perfeitamente organizado por si, ou como sistema de essências, independentemente de sua complexidade.

Por consequência, diz o autor:

Tudo é sempre conjuntizável (isto é, tautologicamente, tudo o que pode ser dito coloca-se sob as regras do dizer na medida em que é dito); mas além de certos limites ou fora de certos domínios, só é trivialmente (podemos sempre contar os sinais topográficos de um livro, ou pesar as estátuas do Louvre, o que seria muito importante se fosse necessário removê-las ou transformar os mitos ameríndios uns nos outros, depois de estabelecer que cada um deles é formado por um pequeno número de elementos discretos) (CASTORIADIS, 1982, p. 389).

Por isso, conforme Cavalvante (2008), no imaginário ameríndio, há uma grande quantidade de heróis civilizadores, tanto entre os Tupinambá coloniais, quando entre os Guaraní modernos. É possível que Sumé tenha sido um desses heróis e tenha sido interpretado de forma equivocada pelos europeus. Essa é uma possibilidade, pois, com tamanha diversidade étnica e cultural, certamente a existência de uma série de mitos semelhantes pode ter propiciado a invenção de um que sintetizasse as principais características de todos. Isso porque algumas dessas características tinham caráter civilizador, fato que provocou forte identificação entre os missionários e os heróis indígenas. Assim, antes mesmo de evangelizar os índios, na visão dos missionários, era preciso humanizá-los, e isso se daria por meio da civilização, entendida como a imposição do seu próprio modo de vida ao outro, ou seja, o aculturamento, quando os índios foram forçados a abandonar suas crenças aceitando a hipótese de que Pai Sumé seria Santo Tomé da igreja católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber neste artigo, o imaginário social do povo Guaraní, o simbólico, as significações destes indígenas, formaram fissuras por onde entrecruzaram os sentidos construídos nesta escrita, articulando-se com os mitos dos Guaraní, a religiosidade e a espiritualidade.

Esses fatos foram evidenciados ao percorrer o Caminho do Peabiru no imaginário xamânico-guaranítico, aproximação possível com as significações imaginárias por meio de suas andanças em busca da Terra sem Mal, da Amazônia ao Peru. Nessa rota do Atlântico ao Pacífico, que ligava a América do Sul, pude visualizar suas Tekoas ao longo desta migração, as quais formam uma vasta área comprovando que essa população não se extinguiu, pois seus descendentes estão presentes entre nós, apesar das inúmeras investidas contra eles e da falta

de políticas públicas que lhes garantam sobrevivência. Continuam resistindo em seus territórios, o Guaraní Retã, chamados por eles de Nação continental, onde desenvolveram um modelo próprio de subsistência sem danos ao meio ambiente, com reciprocidade, religiosidade e respeito pelas diversas formas de vida. Desse modo, ao seguir o caminho do sol de leste-oeste-leste, chamado por eles de “Caminho Comprido” (Tape Puku ou Itapocu) que ligava o litoral sul brasileiro ao litoral do Peru e Chile, em busca da Terra sem Mal, foi um elemento essencial na construção do modo de ser Guaraní e na preservação de suas tradições.

Assim, esses saberes ancestrais que ficam à margem da sociedade, invisibilizados eclodiram na pesquisa, convocando à responsabilidade dos juruás para os processos de mudanças conosco e com o meio ambiente, pois para o povo Guaraní não existe separação entre o mundo físico, material e espiritual, pois têm uma visão “holística” da vida. Por isso, a cosmovisão ameríndio guaraníca, apresenta outras formas de aprendizagens, pois compreendem que estabelecemos conexões diretas entre os mundos e assim, a forma escrita não é a única maneira para ser transformada em conhecimento.

Deste modo, as significações imaginárias xamânico-guaranícas presentes nesta pesquisa são saberes ancestrais que os Guaraní praticam há milênios, sendo para nós um relembrar destes conhecimentos elementares para que possa haver vida em equilíbrio na terra. Em meu ponto de vista, reconhecer esses conhecimentos, que com a lógica capitalista e consumista, infelizmente foi esquecido é fator primordial deste trabalho.

Enfim, só depende de nós, os Juruás, essa mudança, como salienta Castoriadis (2006) “tudo depende do desejo e da capacidade dos homens e das mulheres mudarem sua existência social, de aceitar que são responsáveis por seus destinos, de assumir plenamente essa responsabilidade”. Continuo imaginando que um mundo melhor para vivermos é possível, por meio do projeto de autonomia individual e coletiva preconizado por Castoriadis, e essa mudança começa por

cada um de nós, através do cuidado amoroso com a natureza como quem cuida da sua mãe, em vez da posse e destruição é um dos princípios fundamentais do povo Guarani, os quais vivenciam todos os dias, por meio da concepção do Bem Viver, prática vivenciada em suas Tekoas. Assim, contribuem com o bem-estar de toda humanidade e da Mãe Terra, podendo ser feito igualmente por nós, se seguirmos os exemplos desses povos originários.

REFERÊNCIAS

BOND, ROSANA. *O caminho de Peabiru: Descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico - VOLUME 1 (História do Caminho de Peabiru*. Edição do Kindle, 2021.

_____. *História do Caminho de Peabiru: Descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico - VOLUME 2*. ed. do Kindle, 1954.

CASTORIADIS, CORNELIOS. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Uma sociedade à deriva: entrevista e debates*. Ideias & Letras. Aparecida, São Paulo, 2006.

_____. *Sujeito e Verdade no mundo Social Histórico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CLASTRES. HÉLÈNE. *Terra sem mal*. São Paulo: Brasileira, 1978.

CAVALCANTE, LEANDRO VIEIRA. *Apropriações e ressignificações do mito de São Tomé na América: a inclusão do índio na cosmologia cristã*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de mestre em História, 2008.

FERNANDES, ORLANDO. *Sumé o santo que veio do mar*. Lenda Indígena, 2017.

GUARANI CONTINENTAL. *Povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Equipe Mapa Guarani Continental. Campo Grande, MS, 2016.

MELIÀ, BARTOLOMEU. «*A Terra sem Mal dos Guaranis, economia e profecia*». In: *Revista de Antropologia*, vol. 33, Faculdade de Ciências Humanas, Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

doi: 10.48209/978-65-84959-20-2

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS INDÍGENAS

Samara Facco
Mario Vásques Astudillo

Resumo: Este capítulo provoca a formação docente e práticas educacionais na Educação Infantil, ainda pautadas nos saberes técnicos e racionais, trazendo para a roda saberes sensíveis na ordem da estética e dos saberes dos povos indígenas. Inicialmente traz a realidade da formação de pedagogas, na qual as professoras pedem por mais arte nos seus currículos. Imbricado a isso, contextualiza as vivências educacionais durante a pandemia do covid 19 e seus convites a interculturalidade com diálogos dos povos indígenas. Para finalizar, a formação estética dos professores e a oportunidade de fruir com a vida, desenvolvendo o seu repertório artístico cultural.

Palavras chave: Educação infantil; Formação de professores; Saberes sensíveis; Narrativa (auto) biográfica.

INTRODUÇÃO

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? (KRENAK, 2019, p.29)

Vivemos uma realidade educacional na qual a formação docente, assim como as práticas educativas escolares, ainda tem algumas vivências enraizadas em práticas racionais e cognitivas. Abordamos nesse capítulo a especificidade da Educação Infantil, na tentativa de demonstrar como o documento orientador Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil (2017), inclui os conhecimentos sensíveis aqui propostos. Ele traz as interações e brincadeiras como eixos estruturantes e como direitos de aprendizagens considera o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se.

O brincar é a essência da criança é testemunhado em diferentes épocas e civilizações como uma experiência indissociável da formação da criança:

É possível considerar que os efeitos físicos, sociais, culturais e cognitivos, promovido pelo brincar são originários dos emocionais, marcantes, principalmente, no comportamento espontâneo da criança (...). A relação entre processo cognitivo e emoção é essencial para a aprendizagem e memória. Nessa

perspectiva, o brincar estimula a inteligência criativa, fundamental para o desenvolvimento infantil saudável. (COSTA; FERRONATO, 2020, p.11-12).

Referindo-se especificamente ao termo estética, não encontra-se evidenciado em nenhum dos direitos de aprendizagens. Sabemos também que muitos desses direitos de aprendizagens que constam no documento orientador mencionado acima, ainda não são uma realidade em todas as rotinas educacionais com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Fazendo relação com o currículo da formação de professores(as) pedagogos(as) que atuam com crianças nessa etapa da Educação Infantil, talvez consigamos entender possíveis causas dessas experimentações na ordem do sensível não serem frequentes nas vivências com as crianças. Nas pesquisas realizadas por Luciana Esmeralda Ostetto e Carla Andréa Corrêa (2018) a arte ainda não está presente na maioria dos currículos de formação de pedagogos(as) e os(as) docentes de Educação Infantil expressam o desejo por mais arte nas suas narrativas (CORRÊA; OSTETTO, 2018).

Em suas narrativas, as professoras reportam -se ao trabalho docente que desenvolvem e revelam uma preocupação em proporcionar mais experiências com arte para as crianças, incentivando a criação. Ressentem-se de não ter, elas próprias, um repertório ampliado para que suas propostas sejam mais criativas e diversificadas, apontam a falta de tempo como um fator que dificulta a realização de cursos e de vivências que provoquem sua sensibilidade e ampliem seus repertórios. (CORRÊA; OSTETTO, 2018, p. 33)

Através desse breve exposto, no qual fica evidente a lacuna na formação estética das pedagogas, percebemos que essa falta de experiências sensíveis, tanto nos currículos da formação inicial, como na formação continuada das professoras, possa ter como consequência oferecermos poucas experiências estéticas para as crianças.

Dessa forma, o propósito deste capítulo é contribuir à reflexão sobre a formação docente de pedagogos(as) que ainda privilegia a lógica racional no apren-

der, apropriação de saberes úteis e concretos, cognição em detrimento de saberes sensíveis que englobam a formação estética cultural (CORRÊA; OSTETTO, 2018), através do que nos contam os povos indígenas sobre sua maneira de habitar e contemplar a pluralidade singular do mundo.

Iniciamos com a tentativa de recuperar o sentido histórico dos jogos e as brincadeiras atuais:

Jogos e brincadeiras infantis de imitar animais representam uma herança da tradição indígena do Brasil. O próprio jogo do bicho, popular entre os adultos, encontra sua base animista e totêmica na cultura ameríndia e africana. Um jogo de bola dos ameríndios, que muito contribuiu para jogos infantis e esportes europeus, foi o da bola de borracha revestida de cortiça, com a qual brincavam de cabecear. (COSTA; FERRONATO, 2020, p.9)

O contexto histórico para a formação estética tem permanente mudanças, brincadeiras e brinquedos que se transformam, mas suas contribuições e efeitos físicos, sociais, culturais, cognitivos e estéticos permanecem:

A função do brinquedo, de acordo com o seu percurso histórico, serviu aos adultos como símbolos religiosos, como ornamentos e para transmitir sua cultura às crianças. No século XXI, a criança passa a interagir também por meio das tecnologias de redes. Além dos brinquedos tecnológicos, brincar por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com jogos e atividades que conectam a criança à internet (...). Com a ampliação de acesso aos videogames em dispositivos móveis, muitos estudos vêm apontando esta modalidade de jogo como ativador das motivações intrínsecas e extrínsecas para a aprendizagem. (COSTA; FERRONATO, 2020, p.17).

A cultura e estética indígena brasileira estão presentes em vários videogames brasileiros, atualmente em diferentes fases de produção e divulgação. Um deles é *Araní*, desenvolvido pelo estúdio independente pernambucano Diorama Digital. O jogo se passa numa América do Sul pré-colonial mitológica, onde humanos convivem com deuses e criaturas do folclore. Um exemplo da procura da fidelidade à cultura indígena brasileira, é a trilha sonora de *Araní* é inteiramente conduzida pela banda de heavy metal Arandu Arakuaa (em tupi guarani significa: sabedoria do cosmos), eles tocam no idioma tupí. As letras

são inspiradas nas cosmovisões e lutas dos povos indígenas. Segundo Bruno Palermo, gerente de relações da empresa, a ideia é se aproximar da sonoridade indígena, usar de instrumentos tradicionais.

O videogame *Huni Kuin* (os caminhos da jiboia) traz elementos da floresta amazônica. O projeto foi elaborado por antropólogos, programadores visuais e integrantes do povo Caxinauá. O videogame permite a experiência de entrar na história, nos mitos e nos contos de um povo indígena. O projeto teve 30 integrantes do grupo Caxinauá, que tem a maior população indígena do Acre. “Foram trabalhadas cinco histórias que são cada uma das fases e, em cada uma, tem um segredo desse povo que você vai descobrindo aos poucos”, explica o antropólogo Guilherme Meneses.

Entre as Estrelas é um videogame que está sendo produzido pelo Split Studio. O jogo conta a história de Tai e Ari, duas irmãs que foram separadas de sua comunidade indígena após um ataque violento. Elas agora precisam se reencontrar, enquanto lidam com grileiros perigosos que invadiram suas terras. Está inspirado nos povos Kadiwéu e Guarani Kaiowá, da região Centro Oeste do Brasil. Profissionais indígenas de diferentes etnias fazem parte da equipe de produção.

Outro videogame é *Árida*, se bem não tem a temática indígena, é um exemplo, como aponta Filipe Pereira, historiador, professor da UNEB e *game designer*, de como os jogos “podem ser uma estratégia muito eficiente no processo de ressignificar e ‘modernizar’ os laços de identidade de um povo com a sua própria cultura”. O jogo conta a história de Cícera, uma menina de 13 anos que tenta sobreviver no sertão baiano no final do século 19. Criado por Aoca Game Lab formada apenas por sete desenvolvedores que já trabalhavam com jogos educacionais no centro de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Com esses dados, trazemos o seguinte questionamento: Podem os videogames nos ajudar nas (auto)biografias docentes e a na sabedoria de nossa própria prática e experiência docente?

Sendo assim, apresentaremos no desenvolvimento deste capítulo um convite para (re)pensarmos a docência atual, principalmente no que se refere aos professores(as) que atuam na Educação Infantil, a partir de narrativas (auto)biográficas desencadeadas pelos convites de povos indígenas brasileiros com seus saberes sensíveis; como podemos reinventar a própria docência abrangendo nosso repertório artístico-cultural e desenvolver uma educação estética com convites frequentes para sentir a vida e tudo que pulsa nela.

Shulman identifica quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino e aprendizagem na formação de professores: 1) formação acadêmica na disciplina a ser ministrada; 2) os materiais e o ambiente do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização escolar e financiamento das escolas e a estrutura da profissão docente); 3) pesquisa sobre escolarização; organizações sociais; aprendizagem, ensino e desenvolvimento do ser humano e outros fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho docente; e 4) a sabedoria que a própria prática confere. (SHULMAN, 2001).

Essa sabedoria sobre a prática de professores competentes, Tardif a chama de epistemologia da prática profissional, que consiste no “estudo conjunto de dois saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço cotidiano de trabalho para realizar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255).

A proposta teórica de Tardif (2014) parte da própria escola, compreendendo e valorizando o conhecimento que nela é produzido, revalorizando a experiência como fonte de conhecimento e a construção profissional do professor. Segundo o próprio Tardif, “as personalidades dos dois professores permeiam a prática pedagógica: não existe uma forma objetiva ou geral de ensinar; todo professor transfere para sua prática aqui ele é como pessoa” (TARDIF, 2014, p.144-145).

Apesar da importância de sistematizar a prática e a experiência dos professores, Shulman (2001) afirma que há amnésia individual e coletiva, muitas vezes as melhores experiências e criações são perdidas, de modo que não estão disponíveis para seus colegas atuais e futuros, as que podem contribuir na formação estética cultural.

Essa prática e experiência docente podem ser sistematizadas tanto como fonte de pesquisa quanto de formação por meio da (auto) biografia de Bueno et al. (2006) em uma revisão de literatura que abrange um período de quase 30 anos, confirmam que a (auto)biografia cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos de 1990, com forte ênfase na pesquisa e debilmente como dispositivo de formação. Este crescimento Passeggi; Souza; Vicentini (2011) denominam como “uma virada biográfica na Educação”. A partir de dois anos 2000, o uso da (auto)biografia nos processos de formação e profissionalização docente continua aumentando (VICENTINI et al. 2011).

O MODO DE SER DAS CULTURAS INDÍGENAS E UM CONVITE PARA REPENSAR NOSSAS VIVÊNCIAS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA

A pandemia gerada pelo *Covid 19* instaurou um tempo que passa diferente na educação. Na maioria das vezes um tempo acelerado, ansioso, com excesso de trabalho, muitas atividades concomitantes e cursos de capacitação que foram nos sobrecarregando com o excesso de informação. Ficamos divididos entre múltiplas tarefas e também pensamentos, tentando refletir o quanto cada proposta realmente ajudava na aprendizagem das crianças, que estavam fora do espaço físico da escola.

Ao mesmo tempo, talvez em alguns poucos momentos, os que conseguiam desacelerar, também puderam sentir um tempo que passou mais devagar com momentos em família, silêncios, boas leituras em presença da natureza. Muitos

fragmentos de vida que há tempos talvez nem percebíamos mais que existiam, porque não dava para parar, ter tempo para sentir que isso nos era tão importante para resgatar e manter viva nossa sensibilidade docente. A pandemia então, apresentou-se como um convite para conviver, conhecer outros povos, através de registros filmicos, redes sociais, reportagens e leituras e se aventurar na viagens de desacomodar-se como docentes. Então, a partir disso, tentarei trazer relações com os saberes dos povos originários indígenas que tem muito a nos dizer sobre uma docência sensível. De acordo com Krenak, “A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária” (KRENAK, 2020, p.108). Reconhecendo a imensidão e pluralidade de vida dos povos originários indígenas, tentaremos fazer algumas aproximações com o intuito de abrir fissuras no nosso jeito utilitarista de sentir e produzir a vida juntamente com a docência em educação. O modo de existir dos povos indígenas rompe com nossas formas usuais e histórias de praticar a educação baseada em currículos com habilidades e competências, sempre pensado como um vir a ser com vista no futuro, um lugar fixo e moldado para todos os sujeitos chegarem.

Os próximos relatos são convites para caminhar devagar, olhar para o céu estrelado, para as fases da lua e sentir as formas de vida como potências de criação com relatos (auto)biográficos de uma professora atuante na Educação Infantil e um professor universitário. Sendo o processo de narrar a si mesmo um processo de construir nossa docência em lugares instáveis, flexíveis e sem tantas certezas, mostrando como constituímos nossa existência no mundo social. Como nos diz a pesquisadora Marie-Christine Josso (2007) sobre o narrar (auto)biográfico docente:

“As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413).

Visando a transformação de si é que trazemos essas narrativas que são singulares, por se referir a uma pedagoga que aprende em meio as crianças e um professor de adultos, os quais aceitam os convites feitos pelas leituras, mas são também narrativas plurais por trazer o contexto de tantos outros profissionais da educação que podem abrir brechas nas suas rotinas com esses convites. As narrativas trazem pérolas singulares encontradas dentro de um mesmo caminhar, onde muitos passam todos os dias, mas só é possível perceber de forma reflexiva dentro da própria existência. Segundo a autora referida anteriormente, “Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)”(JOSSO, 2007, p.420).

Propomos para a roda de reflexões também o escritor indígena do Vale do Rio Doce, Ailton Krenak (2019; 2020) que nos fez companhia em muitos momentos, tornando a vida uma palavra que não cabe num conceito, em que “Viver a experiência de fruir a vida de verdade deveria ser a maravilha da existência” (KRENAK, 2020, p.110). Instaurou a possibilidade de olhar com mais clareza para o entorno, afetar a nossa singularidade e as possibilidades de abertura como docente em relação com os estudantes.

“A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial” (KRENAK, 2020, p.28)

Também a partir do encarte que explana relatos sobre o *Bem Viver* indígena escrito por Iara Bonin, convidamo-os(as) a abrir-se para aprender com o outro: “Todos participam se ajudam, e o trabalho em conjunto gera abundância. Por isso, quando pensamos em “um outro mundo possível”, imaginamos um espaço festivo, no qual se pode sentir e partilhar a alegria e a dádiva que é viver (BONIN, 2015, p. 4)

Sendo assim, pretende-se lançar questões para pensarmos a educação nessa diversidade de saberes culturais que temos em nosso território, indo muito além de uma vivência escolar que exclui o diferente, que nega a possibilidade do encantamento, da estética e da imaginação.

No Brasil temos o privilégio de conviver com uma imensa pluralidade cultural e ela nos possibilita também aprender cotidianamente que a beleza da vida está na diferença, na variedade, na possibilidade do novo e não na adesão, sem crítica, a um padrão monolítico, no qual não há lugar para todos (BO-NIN, 2015, p. 2)

OS SABERES ESTÉTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E AS PRODUÇÕES COTIDIANAS DE ARTES INDÍGENAS

Trazendo a estética como momentos em que aceitamos sentir a vida que pulsa, em que nos deixamos emocionar com uma obra de arte exposta nas paredes brancas de uma sala, sentir e nos arrepiar com o vento ou um lindo pôr do sol, sentir a textura das pedras ou o sabor das frutas, deixando que elas passem devagar pelos botões gustativos da nossa língua. A vida nos convida a senti-la o tempo todo, basta que tenhamos uma abertura, uma atitude de disponibilidade ao que se apresenta disponível no mundo. De acordo com o pesquisador Marcos Villela Pereira (2012), que contribui para pensarmos a experiência estética como produtora de subjetivação, é necessária uma atitude estética:

“A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza por uma posição passiva nem ativa diante do objeto ou do acontecimento, mas por uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontro”. (PEREIRA, 2012, p.186)

E nesses encontros é que produzimos a própria existência, que está sempre em confronto com o que se é e o que está em transformação, um devir constan-

te em relações com outras pessoas, objetos, leituras que nos acontecem. Sendo assim, “nós nos constituímos e constituímos o mundo realizando composições e arranjos com a realidade circundante (PEREIRA, 2012, p.186)

Nesse devir com encontros e desencontros provocados por objetos-acontecimentos, vamos constituindo quem somos como docentes, de acordo com o quanto estamos dispostos a ser afetados pelo diferente, disforme, é que vamos produzindo nosso repertório artístico cultural.

Aprendemos com os povos indígenas que a arte se produz cotidianamente, onde a preocupação estética com o lazer é uma realidade diária, acontece enquanto eles fazem todas as suas atividades diárias.

“A arte indígena, como arte de sociedades não estratificadas em classes, tem como característica distintiva a abundância das criações definíveis como artísticas, decorrente da predominância de uma postura estética em toda atividade produtiva. Vivendo em comunidades solidárias de economia comunal e auto-suficiente, que existem para reproduzir-se a si mesmas e suas formas de existência, os índios contam com largos períodos de tempo livre para o lazer e o convívio humano e para as atividades de expressão estética” (RIBEIRO, 1949, p.32)

Já pensaram como seria se as experiências estéticas fossem algo imprescindível para as vivências docentes com as crianças na Educação Infantil? Como se fosse algo natural, não no sentido de acontecer de qualquer forma, mas que estivéssemos sempre abertos a provocar e ser provocados pelo nosso entorno? Como se sentir a vida e seus embalos, fossem parte da nossa existência como os nossos órgãos, sonhos e pensamento.

Esse é o convite aqui expresso nessas relações com saberes originários dos povos indígenas, que a docência não esteja pronta para ser aplicado todos os dias, com planejamento de aula milimetricamente pensando com memorização e falta de presença, mas que nele tenha espaço para o inusitado, para olhar pela janela e inclusive até ousar sair porta a fora a fim de aprender com nosso espaço do campo ou da cidade.

Deixarmos também de ter o *momento da arte* como algo que só acontece dentro daquele pequeno espaço de tempo (que em algumas realidades nem existem!), mas que a gente viva artisticamente como professores(as) que sejam espectadores de muitas obras artísticas, e que também as produzam nas suas vivências e formas de produzir educação com as crianças. Que deixamos de ver a arte como uma coisa distante da gente, que é produzida pelos artistas, mas que possamos nos encontrar conosco, com nossa criança em devir, com momentos estéticos, criativos e consigamos senti-la de diversas formas, cada vez mais plurais e singulares. Que assim como nos povos indígenas a arte seja inerente à nossa existência e modos de produzir encontros em educação, sendo que.

Assim é porque a característica distintiva da arte é ser mais um modo do que uma coisa, mais forma do que conteúdo, mais expressão do que entidade. Suas criações se apresentam como um conjunto estilizado de modos de fazer certas coisas, de contar uns casos, de cantar e de dançar. O que caracteriza a arte índia, entre as artes, é este modo generalizado de fazer todas as coisas com uma preocupação primordialmente estética. (RIBEIRO, 1949, p.30)

(IN)CONCLUSÃO

“A vida que a gente banalizou, que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras ‘vento’, ‘fogo’, ‘água’, as pessoas acham que pode haver a palavra ‘vida’, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição” (KRENAK, 2020, p.29).

Na tentativa de propor experiências menos produtivistas e mais singulares na formação de professores(as) da Educação Infantil é que foi produzido esse capítulo, transitando pelos saberes indígenas brasileiros, com a intenção de provocar o foco educacional na técnica, convidando a olhar com mais cuidado para os saberes sensíveis.

Abrindo brechas na forma de produzir educação, a pandemia se apresentou como um momento para interagir interculturalmente, para sentir o tempo que passa diferente, por vezes que nem o víamos, por outras frações de segundos que sentíamos a vida pulsando.

Dentro dessas linhas, foi lançado oportunidades de repensar o lugar da estética dentro do nosso repertório artístico-cultural docente, para que possamos também ser bons potencializadores desses momentos dentro da escola interagindo com as crianças. Dessa forma, finaliza-se esse texto-provocação para que outros sigam produzindo pesquisas nas quais o sensível toma conta das intenções e práticas educacionais, para que consigamos superar o saber-fazer e conquistar o saber-ser, sentindo a potência que é existir no mundo e se constituir singularmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BONIN, Iara. O bem viver indígena e o futuro da humanidade. **Encarte pedagógico X**. Dez. 2015.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 385- 410, 2006.

CORRÊA, Carla Andrea; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.23-37. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/410>.

COSTA, Ana Valeria Lopes Correa; DE JESUS FERRONATO, Cristiano. A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vidas**. Porto Alegre: Educação , n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, jul. 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 1ª ed. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, Villela. Marcos. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Arte índia**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, v.3, 1949.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza. **Estudios Públicos**, n. 83, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA INDÍGENA: RELATO (AUTO)BIOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA *PARIWAT* DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA

Viviane Martins Vital Ferraz
Rosane Carneiro Sarturi

Resumo: a presente pesquisa¹ está vinculada ao Grupo de Pesquisa ELOS, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo foi compreender o processo de implementação do ensino remoto, em uma escola indígena, durante o período da pandemia e seus impactos ao direito à educação e ao direito à aprendizagem. O referencial teórico pautou-se nas obras de Santos (2020), Josso (2010), Munduruku (2018). Desenvolveu-se uma pesquisa narrativa (auto)biográfica por meio da entrevista narrativa e a análise interpretativa-compreensiva (BOLÍVAR, 2002). Os relatos orais (auto)biográficos de uma professora *pariwa*t evidenciaram as práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto e as diversas formas de violações frente aos Direitos Humanos, a vulnerabilidade social, a violência local, a não-aprendizagem.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Violências; Escola Indígena; Ensino Remoto; Práticas Pedagógicas.

“Tempo – devorador das histórias não contadas.”
(Daniel Munduruku, 1997)

TUDO COMEÇOU ÀS MARGENS DO RIO TAPAJÓS

No período de 2011 e 2012, eu² morei na Amazônia, no interior do Pará³ e poderia dizer poeticamente que tinha vista para o “rio esmeralda”. Afinal, a 30 metros já conseguia avistar a abundância daquelas águas esverdeadas com aproximadamente três quilômetros de largura de uma margem a outra. Não tinha como não ouvir as histórias que navegavam por aquela correnteza. O rio Tapajós, um patrimônio natural imaterial dos moradores e dos turistas, trazia não apenas a beleza emoldurada pela floresta amazônica que o contorna, o abraça, mas também a história de vida dos povos que por ali viviam ou passavam. O rio faz parte da vida daquelas pessoas, assim como a vida delas faz parte do rio. Vale ressaltar que o rio Tapajós é o berço do povo da etnia Munduruku.

Foi naquele cenário que me deparei com a minha Tese. Ao ouvir a história de vida de uma professora *pariwa*t⁴ que atuava em uma escola indígena, no inte-

rior do estado Pará, compreendi que as violências nossas de cada dia causavam danos irreversíveis e que atingiam ao mesmo tempo, o indivíduo, a comunidade, e conseqüentemente, a escola. As histórias de violências narradas ao longo de uma história de vida, às margens do rio Tapajós, não poderiam ficar silenciadas entre as paredes de uma sala de aula de uma faculdade. Era preciso narrar, ouvir, escrever e (com)partilhar.

Ao (com)partilhar, o encontro das águas se fez. Um rio quando encontra as águas de outro rio, se torna parte dele. A história de vida desta professora encontrou a narrativa oral de três professoras de diferentes lugares do Brasil que também sofreram violências. Narrativas (Auto)biográficas que compuseram no ano de 2021, a tese intitulada: *Narrativas (Auto)biográficas com professoras sobre as violências e a Educação para a Humanização: “foi um rio que passou em minha vida”*.

No entanto, no meio do caminho houve uma pandemia. A pandemia da Covid-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que se caracterizou como um contexto emergente. Nas áreas de alta vulnerabilidade social o impacto da pandemia foi ainda mais violento. Os relatos orais (auto)biográficos das professoras colaboradoras da minha tese evidenciaram este impacto. Devido a extensão do texto da tese, esta temática não foi profundamente abordada. No entanto, os relatos (auto)biográficos presentes no diário de campo oportunizaram futuros trabalhos, como este artigo.

Para atender ao objetivo do presente estudo (com)partilhamos apenas trechos da entrevista Narrativa (Auto)biográfica realizada com a professora colaboradora *Kabitutu*⁵. Ela reside no interior do Pará e atualmente atua como coordenadora em uma Sede de uma escola indígena.

⁵ Nome fictício escolhido pela colaboradora. *Kabitutu* é o nome de um rio da região amazônica, no estado do Pará.

O ENCONTRO DA PESQUISA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA E A TRADIÇÃO ORAL DOS POVOS INDÍGENAS

O estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa ELOS, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetivou compreender o processo de implementação do ensino remoto, em uma escola indígena, durante o período da pandemia e seus impactos ao direito à educação e ao direito à aprendizagem.

Desenvolvemos uma Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica, cujo foco é a “Ciência do Humano” (JOSSO, 2010). É o lugar do encontro do campo científico com o campo subjetivo por meio da memória e suas ressignificações do vivido e experienciado. Durante este percurso de (re)memorização traçamos um caminhar para si que nos aproxima do outro, a partir do movimento de reflexividade e de autoformação. Ao mesmo tempo, é a construção da compreensão do conhecimento local e global; do conhecimento singular e plural; do conhecimento de si e do contexto histórico-social que nos rodeia. Este processo de narrar a sua própria história de vida ainda permite uma análise pessoal da sua autoformação docente e suas *práxis* pedagógicas.

Neste sentido, visando atender este aspecto de autoformação docente utilizamos como instrumento de construção de conhecimento as Narrativas (Auto)biográficas orais e escritas, produzidas a partir da entrevista narrativa com uma coordenadora *pariwat* e da análise narrativa interpretativa-compreensiva (BOLÍVAR, 2002). A entrevista ocorreu de forma remota devido o período do estudo ocorrer em fase pandêmica. O relato (auto)biográfico foi registrado no diário de campo. A análise interpretativa-compreensiva fomentou a construção de conhecimento a partir da reflexividade docente, da mediação e do (com)partilhamento da narrativa.

Ainda, escolhemos as Pesquisas Narrativas (Auto)biográficas pela aproximação do objetivo da Tradição Oral: a construção de conhecimento e o seu (com)partilhamento. Vale destacar, que a narrativa oral e a memória ancestral são elementos vitais dos povos indígenas. É por meio da história contada que a existência indígena ganha sentido, significado e luta para resistir diante das constantes violências e violações dos Direitos Humanos. O lugar da memória se faz território, identidade histórico-social. Um conhecimento (com)partilhado de geração para geração:

Aos avós, cabe educar nosso espírito. Fazem isso contando as histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. As histórias nos dizem de onde viemos e nos remete ao que somos. É importante não esquecermos que somos parte do universo, nem mais nem menos. Parte (MUNDURUKU, 2018, s.p.).

O lugar da ancestralidade, da memória ancestral, tem um destaque profundo no processo de aprendizagem significativa na história de vida das crianças da etnia Munduruku. Cabe ao ancião e anciã fecundar este território físico e subjetivo com as narrativas, com as histórias contadas espalhando a semente do pertencimento e da infinitude de um povo. Por isso, estes povos acreditam que os avós são os “guardiões da memória”. Quando um deles morre, há uma perda incalculável, pois parte destes saberes desaparecem. Ou seja, perde-se parte do mundo e da existência. Fato que destaca ainda mais a relevância da narrativa, visto que, os povos de Tradição Oral precisam que os mais jovens de uma tribo, junto com os mais velhos, reconstruam o mundo perdido e reivindiquem direitos e legitimem os costumes do seu povo rompendo com amarras e pré-conceitos construídos pelas histórias contadas pelo homem branco, pelo colonizador (MUNDURUKU, 2018).

Este é o ponto de encontro entre as Pesquisas Narrativas (Auto)biográficas e a Tradição Oral. Ambas buscam a construção de um conhecimento (com)partilhado para desenvolver uma trama histórico-social e política que provoque a

mudança, uma vez que: “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2013, p.14).

RIO TAPAJÓS: OS ANÚNCIOS E AS DENÚNCIAS DE UM RIO QUE SANGRA E CHORA

Nunca se fez tão urgente olhar para a Amazônia. Um santuário da diversidade ecológica e social. Um santuário que exhibe uma esmeralda: o rio Tapajós, no estado do Pará. Para o povo Munduruku, os primeiros habitantes daquele chão, o rio Tapajós é como uma mãe que lhe dá o alimento. E ao dar o alimento lhe dá o direito à vida. Um rio que, em tempo pandêmico, também foi violentado, assim como o seu povo. Os seus filhos... Um rio que sangra... Sangra mercúrio e cianeto. E ao sangrar, o rio de águas claras, aos poucos, vai ficando com uma coloração avermelhada, resultado da saturação provocada pelos produtos químicos do garimpo. Um rio que ousou denunciar para o mundo, por meio da cor de suas águas, a barbárie do aumento do garimpo ilegal e, conseqüentemente, o aumento do desmatamento e da grilagem de terra.

O Caribe brasileiro pediu socorro, como nos mostra a notícia divulgada pelo Portal G1 Globo, intitulada, “Garimpo e desmatamento causaram mudança de cor da água de rio em Alter do Chão, diz PF”. Ainda divulgou que pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Socioambiental enfatizam que no período de um ano o garimpo ilegal devastou mais de 300% da terra indígena Munduruku (HANNA E NETTO, 2022, s.p.). Conseqüentemente, segundo o “Relatório Violência contra os povos indígenas do Brasil: dados de 2021” (RANGEL, 2022), houve um aumento significativo da violência contra os povos indígenas, totalizando 355 casos.

Os danos causados pelo garimpo e desmatamento não atingem apenas o rio

e toda biodiversidade ali existente, mas atinge o ciclo da vida do povo amazônico. O desenvolvimento socioeconômico desta população está cada vez mais reduzido, principalmente dos povos indígenas. A vulnerabilidade social vem aumentando nos últimos anos, o que os colocam ainda mais em risco.

O mesmo rio que sangra também chora. Chora pelas mortes do povo Munduruku durante o período da pandemia. Chora pela (in)visibilidade das múltiplas culturas indígenas. Chora pela desigualdade socioeconômica na qual estão submetidos os povos amazônicos. Basta olharmos para os dados estatísticos da Saúde e da Educação durante o período pandêmico. Além disso, a concepção de vida da população indígena não é a produção de bens de consumo ou geração de riquezas. Esta concepção de vida com o foco pleno para o mundo do trabalho e para a posse pertence a cultura do colonizador, ao ocidente e não aos povos originários.

O papel do Estado brasileiro é oferecer condições para que os indígenas mantenham o seu modo de vida, a sua integridade física, e consigam fazer talvez essa junção entre pensamentos. Os indígenas podem extrair da sua floresta matéria-prima para ser usada na indústria farmacêutica, por que não? Mas tem que ser no tempo deles, na lógica deles. “Precisamos de dez toneladas”. Sinto muito, dez toneladas a natureza não aguenta, a lógica da natureza não é de produção dessa maneira (MUNDURUKU, 2021, s.p.).

É preciso garantir os direitos dos povos indígenas e os Direitos Humanos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), os direitos fundamentais e sociais, inspirados na DUDH, presentes na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), como o direito à vida, à alimentação, à educação, à moradia, dentre tantos outros.

RELATO (AUTO)BIOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA PARIWAT

Pensando no campo da Educação e da pandemia, dar voz aos profissionais

da Educação, que atuam em áreas de extrema vulnerabilidade social se faz preciso. E ao ouvir as histórias narradas nos deparamos com violências e múltiplas formas de violações dos Direitos Humanos, principalmente quando estas histórias estão entrelaçadas com as áreas das comunidades conhecidas como favelas ou as áreas dos territórios indígenas. A narrativa de *Kabitutu*, apesar de ser única e não ter o objetivo de comparar fatos, também expõem, violações, negações e silenciamentos.

Kabitutu é coordenadora pedagógica em uma Sede de uma escola indígena que está localizada no interior do Pará. Em muitos momentos da sua vida profissional também atuou como professora *pariwat* dentro das aldeias indígenas. No período do estudo ela atuava na escola da Sede e não na aldeia. Ela explica que durante a pandemia houve pequenas diferenças entre a aprendizagem dentro da aldeia e da escola Sede: “Na aldeia houve aula presencial com os professores indígenas e *pariwat* que viviam ali e já na Sede a aula foi pelo ensino remoto envolvendo também professores *pariwat* e indígenas” (*Kabitutu*. Narrativa (Auto) biográfica. Diário de campo, p. 15).

Este fato ocorreu após os riscos divulgados pela Organização Mundial da Saúde. A população indígena apresentava maior risco de contaminação devido à presença dos anciãos. Os professores *pariwat* representavam um risco para esta população, pois poderiam levar o vírus para a aldeia. Então, ficou determinado que as aulas na Sede aconteceriam por meio do ensino remoto e, na aldeia, seria de forma presencial, mas envolvendo somente quem já vivia na aldeia. Não poderia haver entrada e saída de pessoas que pudessem disseminar o vírus na aldeia.

Os recursos utilizados no ensino remoto foram as apostilas impressas e entregues aos estudantes e alguns vídeos disponibilizados por *WhatsApp*. Os professores tinham que organizar os grupos de *WhatsApp* e adicionar os estudantes.

Mas, muitos estudantes não tinham celulares ou internet. Logo, não foram adicionados ao grupo e não tiveram acesso ao material e às informações.

Outro ponto de destaque é que muitos professores não tinham acesso à internet ou celulares mais modernos capazes de produzir e/ou baixar vídeos de qualidade. Estes professores não conseguiam produzir e disponibilizar vídeos para o seu grupo de *WhatsApp*. O que causou uma desigualdade educativa dentro da própria escola.

O mesmo fenômeno ocorreu entre os estudantes. A maioria não tinha celular ou internet para ter acesso ao grupo. Uma parte dos estudantes teve acesso ao grupo, mas não conseguia baixar vídeos devido a pouca memória dos aparelhos de celulares. Outros, por motivos variados, como a mudança de localidade durante o período pandêmico, não tiveram acesso nem a apostila. Assim, alguns estudantes da Sede não tiveram nenhum tipo de acompanhamento durante um período significativo ou durante quase todo o tempo de suspensão das aulas presenciais. Estes conjuntos de fatores marcam violações aos Direitos Humanos, como ao direito à educação, e consequentemente, ao direito à aprendizagem.

Partindo deste contexto inicial, *Kabitutu* compreende que o período da Pandemia foi um período de extrema desigualdade social. Já deveria existir ferramentas tecnológicas que garantissem este acesso à educação em qualquer condição como foi visto acontecer nas escolas particulares.

A violação do direito à educação é apenas a ponta do *iceberg*. O problema da desigualdade social nas áreas indígenas e ribeirinhas é estrutural. Não falta apenas acesso e permanência à educação, mas falta acesso às necessidades básicas do ser humano como alimentação, saúde pública, saneamento básico, segurança pública, dentre outras. Com a pandemia esta desigualdade ficou ainda mais evidente. A fome e a desnutrição invadiram ainda mais as áreas indígenas e ribei-

rinhas: “Os estudantes não perderam apenas aulas, perderam também a alimentação. Esses alimentos fazem falta para as crianças e adolescentes desta região que são bem pobres” (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 16).

Na sua Narrativa (auto)biográfica, ela também relata que os moradores e os professores sentem medo da violência local devido ao garimpo ilegal. É comum na região o relato de pessoas que desapareceram ou a fuga de uma família inteira. Ocorre a evasão escolar. Os Direitos Humanos são negligenciados, como o direito à vida, a dignidade da pessoa humana, à educação e a falta de alimentos:

O povo da aldeia precisa da roça para sobreviver. Eles plantam, colhem e produzem o alimento que serve a todos. Eles dependem da pesca, mas a cada dia que passa o rio está ainda mais contaminado de mercúrio. Eles precisam da caça, mas a floresta também está diminuindo. Está abrindo estes buracos. Fica só a terra, Eles ficam doentes, as crianças ficam doentes, os velhos ficam doentes. E este tipo de problema só está aumentando (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 16).

O texto “A expropriação territorial e o covid-19 no alto Tapajós” aponta que o garimpo, com a ampliação da circulação dos *pariwat*, aumentou o risco de contaminação e piorou com o “aumento da disseminação de malária e dengue (favorecidas pelas paisagens degradadas, como grandes poços de água parada), da violência associada, pela destruição e poluição dos rios e fontes de alimentação aquáticas e pelo acúmulo de mercúrio na cadeia alimentar” (ROCHA; LOURES, 2020, p. 346).

Esta situação acaba atingindo as demais populações ribeirinhas, uma vez que muitos estão desempregados e/ou também dependem da natureza para garantir o seu sustento. A floresta contribui com o desenvolvimento socioeconômico e socioambiental local. No entanto, o uso inadequado dos recursos está comprometendo a qualidade de vida desta população:

Como eu já disse. Aqui nessa região amazônica seja no garimpo, nas áreas indígenas ou no centro das cidades é muita pobreza e abandono. As pessoas passam é fome mesmo. As casas são tudo de madeira. A maioria na beira do rio. Não tem nada dentro das casas. Só rede. É muita pobreza. É muita fome.

É muito abandono. Estamos abandonados. O governo nunca enxergou o povo daqui. Imagina agora na pandemia. Para ter uma consulta médica quase sempre temos que ir para outra cidade como Santarém, quatorze horas de viagem. Quer maior violência do que essa? (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 16).

Kabitutu quando reflete sobre as Políticas Públicas de Direitos Humanos na região explica que há doenças que poderiam ser evitadas se houvesse acesso a água potável ou saneamento básico. Em muitas casas não há água encanada, saneamento básico, banheiros, energia elétrica ou fogões. O esgoto corre a céu aberto e as crianças ficam doentes facilmente.

Com a pandemia este cenário ficou ainda mais grave. Ela relatou que teve muito medo de contrair o vírus e morrer, pois não é segredo para ninguém que o Sistema de Saúde local é um caos. Em situações normais, já não havia médicos. A população muitas vezes se via abandonada, pois não é atendida ou é atendida por enfermeiros. Na cidade não há o Curso Superior de Medicina e pouquíssimos estudantes têm condições financeiras para se deslocarem para estudar em outra cidade. Quando formados dificilmente estes médicos retornam para esta localidade.

Na pandemia esta situação ficou ainda mais drástica, pois o medo de adoecer era ampliado devido a não garantia de assistência médica. Ela citou que em muitos momentos teve a sensação de ser (in)visível como se ninguém se importasse com ela ou com o povo daquele lugar. Consequentemente, o medo agravou a saúde mental de alguns professores e estudantes. Muitos perderam familiares e tinham medo de morrer. Ela, por exemplo, precisava fazer acompanhamento psicológico e precisava se deslocar de barco até a cidade com maior acesso ao médico especialista.

Segundo Rocha e Loures (2020), os indígenas divulgaram que não tinham hospitais de campanha e o acesso do homem branco ao território indígena provo-

cava a disseminação. O ancião na aldeia não conseguia ficar isolado e os próprios caciques das aldeias que orientaram para que a população permanecesse isolada. Em 2020, entre os meses de maio e junho, em um mês, dez Mundurukus faleceram de Covid. Nove deles eram anciãos. Algo muito devastador, pois os anciãos são como bibliotecas, por transmitirem o conhecimento de forma oral: “Também nos preocupamos com a perda da nossa história, guardada e transmitida por nossos velhos, sábios e pajés, para quem o vírus é muito mais perigoso” (ASSOCIAÇÕES WAKOBORÛN, PARIRI, DACE E WUYXAXIMÃ, 2020 in ROCHA; LOURES, 2020, p. 356).

Kabitutu narra todo este cenário e destaca que não é concursada e sim contratada. Por isso, apesar de não concordar com algumas políticas dentro da Educação precisava dizer que estava tudo bem. Ela relata que em outras fases da sua vida já se pronunciou expondo suas críticas, como por exemplo, o currículo inchado e sem sentido, mas foi ameaçada de perda do contrato.

Está tudo muito difícil. O único caminho é a Educação. E cadê os recursos que os professores merecem ter e os alunos merecem ter? Precisamos dizer que está tudo bem. Para segurar nosso emprego. Mas, não está tudo bem. Quando vão nos enxergar? (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 16).

Quando ela questiona, “quando vão nos enxergar?”, rememoramos os estudos de Santos (2020, p.5) que afirma que a Sociologia das ausências sempre esteve por aqui: “Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.” O fato é que a “crise inventada ou a crise instaurada” se manifestam ferozmente por estas terras. Além do aumento da violência, houve o aumento da vulnerabilidade: “As zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela” (SANTOS, 2020, p. 9).

É latente a invisibilidade do povo local. Inclusive, do professor. *Kabitutu* explica que, assim como as comunidades indígenas e ribeirinhas, os professores também passam por dificuldades nesta região. Muitos não moram ali e precisam enfrentar três dias de barco para chegar na região. Ela é um exemplo disso. O rio é a estrada que ela precisa cruzar para ir trabalhar. Muitos professores ficam por um período e depois voltam para suas casas em outros municípios. Outros precisam manter duas moradias, o que produz um empobrecimento docente, pois os salários são insuficientes.

Durante a pandemia, os professores tiveram que permanecer todo o tempo naquela região. As moradias não são adequadas e eles sentiram falta dos familiares que residiam em outros lugares. O salário dos professores contratados é muito baixo. Muitos só possuem internet via *wi-fi* compartilhado das redes locais, como das instituições ou de alguma loja local: “Eu como coordenadora não tenho celular adequado, nem internet. Nem o professor. Imagina o aluno ou os pais dos alunos” (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 17).

No que se refere a organização do currículo da escola indígena, ela explica que há dois tipos de professores: o professor indígena e o professor *pariwat* (não-indígena). Cada grupo atua em níveis diferentes da Educação Básica. A escola Sede só atende ao Ensino Fundamental.

O professor indígena atua até o quinto ano do Ensino Fundamental. Ele ensina na Língua Materna, a Língua Portuguesa e tudo aquilo que é referente ao currículo da escola indígena. É um currículo vivo conectado a cultura local. Os saberes das demais disciplinas como Matemática são articulados com a vida na comunidade. Tudo tem um valor em si, um propósito real.

Já o professor não-indígena, ou seja, o professor *pariwat*, atua a partir do sexto ano e ensina as disciplinas exigidas no nosso currículo oficial, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física,

dentre outras, mas na perspectiva geral prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O professor indígena, a partir do sexto ano, atua na disciplina que desenvolve a interculturalidade. A participação do professor indígena vai além do ministrar a disciplina. Possibilita a construção de um currículo entrelaçando os saberes das demais disciplinas com a cultura indígena.

A educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ocorrer na escola indígena dentro da aldeia ou na Sede. Ela destaca que as aulas dentro da aldeia aconteceram de forma presencial durante o período da pandemia com o professor indígena e o professor *pariwat*.

O objetivo das aulas na aldeia é permitir que a criança viva a sua cultura de forma plena. O ensino costuma ser multisseriado. Há várias práticas brincantes na aldeia. O professor indígena deve ser Bilíngue e ensina a Língua Materna e a Língua Portuguesa, assim como desenvolve o ensino intercultural. É muito importante o aprendizado das duas Línguas: a Materna para enraizar o sentimento de pertencimento e valorização da cultura indígena e a Língua Portuguesa para que eles conheçam seus direitos e possam se colocar no mundo em que vivem de forma crítica e atuantes.

Dentro desta concepção intercultural e de pertencimento está previsto que os anciãos façam parte deste processo de aprendizagem. Eles são a memória viva da aldeia. Neste sentido, a escola para a vida comunitária, para a comunhão indígena acontece com a participação de todos. Os ensinamentos orais oriundos da Tradição Oral, genuína dos povos indígenas, são valorizados e considerados um patrimônio imaterial e cultural. Afinal, as crianças aprendem ouvindo histórias e brincando. Elas brincam, ouvem narrativas, praticam experiências múltiplas envolvendo diferentes linguagens como o canto, a dança, o imitar os adultos, o fazer espontâneo e orientado, a reflexão-ação e cumprindo pequenas obrigações comunitárias. Tudo permeado pela brincadeira, os saberes do cotidiano para se

viver bem, o sentimento de pertencimento e a conexão com as suas ancestralidades. A criança interage com os objetos, a natureza, o meio em que se vive e com as pessoas. Assim, a própria comunidade se torna a escola (MUNDURUKU, 2023). E assim deve ser implementado para alcançarmos os objetivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996):

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996)

No entanto, *Kabitutu* explica que o currículo adotado, principalmente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tende a seguir o modelo da educação tradicional. Começa acontecer um choque de interesses, principalmente a partir do sexto ano. As dificuldades de aprendizagem muitas vezes estão vinculadas aos métodos de ensino sem sentido e significado para a criança. O que não atende aos interesses dos estudantes indígenas e dos estudantes não-indígenas. As metodologias tendem a focar na memorização e no exercício, o que se distancia do objetivo da Educação Indígena que é a aprendizagem ativa sobre aquilo que se deseja conhecer. O foco da Educação Indígena é a própria vida em comunidade e para o bem coletivo da comunidade. O que se aprende tem sentido e significado vital para a existência em harmonia com as necessidades básicas da aldeia, assim como as necessidades de todos os seres da floresta. É um saber entrelaçado com a vida prática social comunitária e a espiritualidade.

E este é o ponto de desencontro com as disciplinas do currículo formal, pois as aulas não apresentam vínculo com a vida e focam na “decoreba” dos conteúdos estudados e se distanciam do sentido de “comunidade” e de “compartilhamento”. Atende a uma demanda da “Educação Colonizadora”. O foco é a meritocracia, a individualidade, a competição para o vestibular e a alienação para

o mercado de trabalho. A interculturalidade quase não existe nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este aspecto passa a ser apenas uma disciplina. Há uma dificuldade em desenvolver a interdisciplinaridade, os objetos do conhecimento previstos na BNCC com a cultura local. Um ponto que causa embate e frustração frente aos anseios dos professores indígenas.

Há uma luta por uma Educação Indígena plena (ancestral, coletiva e comunitária) que atenda às necessidades do nosso tempo, à construção dos conhecimentos relevantes para a compreensão do mundo ocidental, mas que também coloque o povo indígena em seu lugar de importância e protagonismo histórico-social e cultural. Um protagonismo que destaque seus Direitos Humanos, sua pluralidade e seu pertencimento a esta terra e a esta historicidade latente do povo indígena e do povo brasileiro (MUNDURUKU, 2023).

Kabitutu explica que outro fator dificultador ao direito à educação e ao direito à aprendizagem, é a falta de curso de formação para atuar na aldeia, na escola indígena ou na escola Sede. Muitos professores *pariwat* são recém-formados ou ainda estão em formação e acabam reproduzindo como professores o ensino “decoreba” que eles aprenderam ou receberam durante a sua vida escolar como estudantes. A formação docente e a formação intercultural também são importantes para o professor *pariwat*, visto que se faz necessário refletir sobre a própria prática docente rompendo com os dogmas impostos pela educação colonizadora e conservadora.

Alguns professores indígenas também não possuem habilitação. A habilitação favorece ao monitoramento se os direitos indígenas estão sendo cumpridos pelo poder público, pois o professor indígena se torna ainda mais uma voz atuante. Além disso, a não formação provoca uma diminuição no salário. Por exemplo, um professor indígena não habilitado recebe cerca de mil e cem reais. O salário

docente que já é baixo fica ainda menor. O que compromete a qualidade de vida deste profissional. O baixo salário desestimula o ingresso no campo da docência. O que é um grave problema para o Brasil e, principalmente, para a educação na região amazônica.

Como coordenadora na escola Sede, ela explica que o trabalho entre os professores indígenas e não-indígenas acabou sendo comprometido, afinal, não houve uma formação adequada que promovesse uma integração mais real e intercultural. Por vezes, os trabalhos desenvolvidos pelos educadores eram desarticulados.

Destacou a importância do professor indígena como um parceiro fundamental para construir um currículo mais real, porém reconhece a dificuldade de colocar esta ação em prática a partir do sexto ano, já que o currículo das demais disciplinas são inchados e conversam menos com a disciplina que provoca a interculturalidade. O que pode ser considerado uma forma de violação ao direito à educação e à aprendizagem, uma vez que, os princípios da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas previstos na LDB (BRASIL, 1996), preveem esta interculturalidade e conexão com um currículo fluído e diferenciado.

Uma de suas experiências na escola Sede como coordenadora ocorreu no início do ano de 2020, na Semana Pedagógica, meses antes de iniciar a Pandemia. O relato evidencia a falta de interesse na formação docente, o que ela considerou ser um tipo de violência contra o direito à educação e o direito à aprendizagem:

Esse ano de 2020, eu e meus colegas, se juntamos, como ia entrar a BNCC, né, aí pensamos: “vamos fazer uma jornada pedagógica diferente. Aí, nós criamos maior alvoroço, porque assim, nós fizemos uma jornada pedagógica! ((ênfase)). Onde nós íamos falar de tudo, de formação, como eles como iam alfabetizar com aqueles textos pequenininhos, com as histórias de ninar, né, aquelas parlendas, e tudo mais, como era fácil alfabetizar com aquela aqueles textos pequenos, com aquelas palavras simples. [Hum] ((ênfase)). Mas, a direção da escola falou que nós não éramos diretores da escola, que nós éramos

coordenadoras pedagógicas e professores e que “nós tinha” que fazer o quê ela determinava. Aqui acontece muito esse tipo de atitude. Eu de novo fiquei com medo de ser dispensada do contrato. Eu sou contratada. Até hoje sou contratada. Nunca tive a sorte de ter um concurso público. Isso também difícil muito. Eu preciso do meu emprego. É pela minha sobrevivência e dos meus filhos (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 12).

Mas, ela destaca que ao longo do ano de 2022, assim como em 2021, também não houve nenhum curso de formação para os professores ou alunos referentes ao uso das Tecnologias Digitais que ajudariam no desenvolvimento da aprendizagem durante o período extenso do ensino remoto. Não houve nenhum tipo de formação pedagógica para que os professores aprendessem utilizar os recursos tecnológicos disponíveis como o *Meet*.

Kabitutu relata que os recursos financeiros e educativos são escassos e a escola foi ficando cada vez mais sucateada. Não há materiais pedagógicos construtivistas ou tecnológicos. E este cenário se intensificou durante a pandemia: “Na escola não há computadores para os alunos e nem internet. Apenas alguns professores conseguiram fazer vídeos para as aulas. Quase não houve explicações em vídeos. Os vídeos demoravam a baixar. Muitos não conseguiam. Era distribuída apostila de exercícios” (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 16).

Partindo deste cenário, ela compreende que de uma certa forma, durante a pandemia, o direito à educação e o direito à aprendizagem foram negligenciados em três pontos cruciais:

- ✓ Primeiro - Houve uma lacuna temporal entre a determinação do fechamento das escolas e a organização do ensino remoto (produção do material apostila e grupo de *WhatsApp*);
- ✓ Segundo - Não foi possível realizar aulas on-line, em tempo real, por meio de recursos como as plataformas digitais por videoconferên-

cias ou videochamadas como o *Meet*, visto que não houve investimentos anteriores em tecnologias acessíveis aos estudantes como computadores, *tablets* ou internet e nem formação tecnológica para docentes e discentes;

✓ Terceiro – Não houve uma solução efetiva diante dos estudantes que não tiveram acesso ao grupo de *WhatsApp* ou as apostilas e ficaram excluídos durante este período.

Kabitutu ainda aponta dois fatores que ela considera externos e que influenciam no processo ensino-aprendizagem no modelo remoto: a instabilidade da energia elétrica na cidade e que a maior parte dos pais não foram alfabetizados na Língua Portuguesa, o que dificultava o auxílio aos filhos:

Ainda não temos a dimensão real do problema. Só teremos depois quando tudo voltar ao normal ou quando as aulas puderem ser presenciais. Espero que seja logo porque se já era difícil presencialmente imagina a distância. Aqui os pais são quase todos analfabetos. Eles não conseguem ajudar os filhos. É muito difícil. Se é difícil para o professor, imagina para os pais. Quanto maior for o tempo longe da escola, mais difícil fica a vida para eles. Nada muda nessa linha de pobreza. Nessa sentença de futuro. E como professora, eu digo, que isso não pode acontecer. Seria um crime praticado contra essas crianças esses estudantes (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p. 17).

Em 2022, voltamos a conversar com *Kabitutu*, com o objetivo de compreender o impacto ao direito à educação e ao direito à aprendizagem pós pandemia, por meio do ensino remoto. Quando houve o retorno das aulas presenciais a defasagem da aprendizagem foi imensa. O processo ensino-aprendizagem que já apresentava grave lacuna e se alargou ainda mais com a pandemia. Ela afirma que, os professores passaram a ser cobrados como se fossem os únicos culpados, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, atualmente é 3,0. “Não houve investimento público, mas para eles os culpados são os professores. O próprio professor teve dificuldade. Não é culpa do professor. Como vai melhorar se não tem nenhuma formação ou não pode utilizar metodologias diferentes? É só o que eles querem. Muito difícil” (*Kabitutu*. Narrativa (Auto)biográfica.

Conversa por *WhatsApp*). Kabitutu, ainda no período pandêmico tentou manter a esperança:

Aqui nada é fácil. É desumano demais. Mesmo eu, com esse ressentimento, né, essa falta de reconhecimento do trabalho do profissional da Educação, eu sou essa ponte de ligação com eles. Eu faço eles acreditarem igual eu acreditava e tento ainda acreditar, mas cada dia que passa fica mais difícil, mas mesmo assim, eu faço esse elo de ligação com eles. Eu sou sonhadora e tento mudar a vida deles pela Educação como a minha vida mudou. (Kabitutu. Narrativa (Auto)biográfica. Diário de campo, p.14).

Diante das múltiplas formas de violências e de violação dos Direitos Humanos e a sensação de impotência, o “Ser docente” insiste em existir e resistir. E como um ato de resistência ecoa na floresta a pergunta: “quando vão nos enxergar?”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ousadia de *Kabitutu*, em navegar pelas águas esverdeadas do “rio mãe” dos povos indígenas da etnia Munduruku e compartilhar a sua narrativa (auto)biográfica se faz “potência” diante do desafio da pergunta latente em sua história: “quando vão enxergar a tragédia anunciada?” A sua história contada, de forma oral como a cultura da Tradição Oral indígena, representa um movimento em prol do rompimento desta (in)visibilidade.

A violência nossa de cada dia está aí nos cercando e se aproximando cada vez mais. A violência sorrateira invade todos os lugares e se apresenta de múltiplas formas. Desde a sua forma mais letal até a negação do direito à aprendizagem. O que se caracteriza pela violação dos Direitos Humanos, como o direito à educação.

A implementação do ensino remoto, que atende a uma parte da população indígena da etnia Munduruku e os povos ribeirinhos, ocorreu de forma quase nula. O ensino apostilado não garantiu o direito à aprendizagem e não houve ações efetivas pedagógicas de impedir a evasão escolar neste período, assim como não ocorreu o controle significativo das participações nas atividades pre-

vistas e das presenças dos discentes. Houve um vazio. Um vazio de Políticas Públicas Educacionais que permitissem o acesso à internet gratuita durante o período da pandemia e o estímulo financeiro de recursos tecnológicos destinados aos estudantes permitindo a inserção destes ao mundo digital e científico, como previsto na LDB (BRASIL, 1996).

No campo político, a lei que previa a ajuda financeira para garantir acesso gratuito da internet para alunos e professor de escolas públicas, durante o período da pandemia ficou em discussão desde 2020 e só foi sancionada quase na metade do ano de 2022. Uma longa história que envolveu: a criação; aprovação; o veto integral da Lei pelo governo federal; as derrubadas do veto; a análise da constitucionalidade da Lei 14.172/21 (BRASIL, 2021) pelo Supremo Tribunal Federal – STF; a afirmação constitucional, em julho de 2022, embasada nos artigos 205 e 206, da Constituição Federal, que estabelecem a educação como um direito social garantindo “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988); e a aprovação da Lei 14351/22 (BRASIL, 2022), 25 de maio de 2022, que alterou leis anteriores e a Lei 14.172 /21 e instituiu o Programa Internet Brasil.

Entre este espaço-tempo houve a ausência. A ausência do direito à educação; a ausência do direito à aprendizagem; a ausência dos Direitos Humanos previstos na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988). Há uma crescente da corrente pedagógica vinculada aos estudos da Neurociência que visam estimular o desenvolvimento das Metodologias Ativas por meio das Tecnologias Digitais e as múltiplas conexões com as aprendizagens significativas. Mas como atender a evolução no processo ensino-aprendizagem se ainda lutamos pelo acesso às necessidades básicas dos estudantes como o direito à vida, à alimentação, à saúde, à saneamento básico e à educação? Enquanto buscamos respostas, estudantes e professores de áreas de vulnerabilidade social, como as áreas indígenas, continuam vivenciando o ciclo vicioso das violências e das violações dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002. p. 2-26. Disponível em: < <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei 14351/22** | Lei nº 14.351, de 25 de maio de 2022. 2022. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1513912209/lei-14351-22>> . 18 jan. 2023.

_____. **Lei 14172/21** | Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. 2021. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1229941398/lei-14172-21>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CNN BRASIL. “Brasil precisa olhar para sua ancestralidade: diz escritor Daniel Munduruku. **CNN Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/brasil-precisa-olhar-para-a-sua-ancestralidade-diz-escritor-daniel-munduruku/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

HANNA, Wellington; NETTO, Vladimir. Garimpo e desmatamento causaram mudança de cor da água de rio em Alter do Chão, diz PF”. **G1 Globo**. Natureza, fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2022/02/17/garimpo-e-desmatamento-causaram-mudanca-de-cor-de-agua-de-rio-em-alter-do-chao-diz-pf.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Coordenação Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

_____. Educar o corpo e o espírito para ser criança. **Aliança pela infância**. Semana Mundial do Brincar. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiAuOieBhAIEiwAgjCvck5UjJ7VRNlLRCIO3tjtJoxj7O9TvVF8NmB5WynUAQzxLiRWt5wWWWhoC-j8QAvD_BwE>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

RANGEL, Lucia Helena (Coord.). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2021. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): Brasília, 2022. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ROCHA, Bruna Cigaran da; LOURES, Rosamaria Santana Paes. A expropriação territorial e o covid-19 no alto Tapajós. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MELO, Eriki Aleixo (Orgs.). **Pandemia e Território**. São Luís: UEMA Edições /PNCSA, 2020. p. 337-367. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/3587/1/CP8_01520>.

pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020. Disponível em:< https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

doi: 10.48209/978-65-84959-20-4

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA REFLEXÃO DE PROFESSOR INDÍGENA PARA ESCOLA MULTISSERIADA *A'UWÊ UPTABI XAVANTE*

Guinter Tsitsuru Tsu'utumrêmédi

Geraldo Tadeu Souza

Hylio Laganá Fernandes

Resumo: Este trabalho situa-se no universo das narrativas (auto)biográficas, e se sustenta nas reflexões formativas de um estudante indígena da etnia A'uwê Uptabi (Xavante) formando em licenciatura em Pedagogia plena na Universidade Federal de São Carlos. A perspectiva emancipatória de Paulo Freire, presente em toda a narrativa, foi constituinte no processo formativo da graduação e a necessidade de transformação, ressaltando a importância de um diálogo de saberes, emerge a partir da constatação do processo de alfabetização praticado na escola indígena, possivelmente resquício de tempos em que não havia professores indígenas, no qual o letramento iniciava com palavras escritas em língua portuguesa, desconhecida pelas crianças xavante. O autor elabora, a partir dessas reflexões, a importância de realizar a alfabetização e letramento a partir da língua materna, apesar da dificuldade de material didático de apoio, visando o resgate do valor da sabedoria dos docentes indígenas como protagonistas, e a transformação do conhecimento tradicional em aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: Criança Xavante. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O objetivo da minha pesquisa é refletir sobre a realidade da escola Indígena A'uwê Uptabi Multisseriada, e dar visibilidade ao desafio atual dos docentes Indígenas Xavante para ensinar a aprender a escrita das duas línguas – língua Xavante e língua portuguesa - na alfabetização e letramento para as crianças nos Anos Iniciais do Ensino. A ideia do meu projeto foi refletir sobre o processo de construção de aprendizagem das crianças no espaço escolar, partindo de memórias próprias e observação na escola indígena. Este trabalho sustenta-se, portanto, no universo das narrativas (auto)biográficas (JOSSO, 2009; NOVOA, FINGER, 2010), com base nas reflexões formativas, resgatadas de memórias e de observações de um estudante indígena da etnia A'uwê Uptabi (Xavante), formando em licenciatura em Pedagogia plena na Universidade Federal de São Carlos. A perspectiva emancipatória de Paulo Freire (1987, 1998), presente em toda a narrativa, foi constituinte no processo formativo da graduação e desponta como

referência fundamental nessas reflexões; a necessidade de descolonização (QUIJANO, 2005), ressaltando a importância de um diálogo de saberes (SANTOS, 2020), emerge a partir da constatação do processo de alfabetização praticado na escola indígena.

Inicialmente, proponho contar sobre a minha trajetória escolar e acadêmica e como cheguei ao tema discutido neste trabalho. Nasci na aldeia São José Tsi' rãmi (Serra da Floresta), território indígena da reserva São Marcos, Barra do Garças/MT, e sempre estudei em escola pública. Eu era menino, estava na minha Aldeia, e meu pai me levou para a Aldeia São Marcos, em 2001, para eu estudar na escola Dom Filipi Rinaldi. Eu entrei na escola sem saber nada de alfabetização e letramento, vogais, consoantes.

Quando comecei, primeiro aprendi vogais e consoantes, a escrita do alfabeto português e Xavante, primeiro aprendi o alfabeto da língua portuguesa e depois o alfabeto Xavante, que diferem pois o alfabeto Xavante tem 18 letras: A, B, D, E, H, I, M, N, O, P, R, S, T, U, W, TS, DZ; as vogais são as mesmas, mas o alfabeto xavante não tem C, F, G, J, L, Q, V, X.

Nessa época, eu só falava xavante. Eu não sabia escrever, mas o professor me ensinou, me treinou para eu aprender devagar a escrever. Primeiramente, eu aprendi a escrever as palavras em língua portuguesa, que é a nossa segunda língua. Depois aprendemos a escrita da língua materna que falamos desde que nascemos. Quando eu era criança o professor escreveu “TATU”, eu perguntei o que era, ele explicou que era “*Wãrãhöbõ*”, que é como se diz tatu na língua materna, dentro da minha emoção eu achei estranho: por que aprender essa outra palavra, em português? Mas não falei nada.

Antes de ir para a casa do adolescente, o Ho, eu já lia na cartilha de língua portuguesa. Usava o mesmo livro nas 4 séries iniciais do ensino fundamental. O professor traduzia oralmente o que estava escrito em português para a língua

xavante. As crianças são capazes de ler em português sem saber o que significa. A gente lembra como se escreve a palavra em português pela memorização. O professor chamava as crianças para escrever na lousa, por exemplo, “tatu”, e depois ele corrige se estiver errado. Dentro da minha aldeia, até os dias de hoje o professor Mateus faz igual quando eu era criança.

Eu estudei 8 anos na escola indígena Dom Filippo Rinaldi da aldeia São Marcos, morei nessa aldeia quatro anos, mas depois, de 2005 até 2009, morei na minha aldeia e ia de bicicleta para a estudar. Depois, em 2010 e 2011, mudei para a cidade Barra do Garças/MT, ingressei no ensino médio, estudava na escola Estadual Cristino Cortes, que não era escola indígena e onde conheci colegas da sala que me ensinaram a dialogar com a língua portuguesa escrita e ajudar no trabalho de grupo.

Voltei para a aldeia Nossa Senhora da Guia em 2012 para participar do rito de passagem para os afilhados adolescentes como “*wapté*”, para que eu, junto com meu grupo etário, “*Abare’u*”, me formar como “*Ritéi’wa*”, ou seja, me preparar para ser padrinho no próximo ritual. Continuei o ensino médio para me formar na escola indígena “Juscelino Tserema’a” em 2014. No mesmo ano, fiz dois vestibulares indígenas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e consegui passar na UFSCar.

A UFSCar foi a instituição federal que ofereceu cota reserva de vagas indígenas desde 2011. Meus dois companheiros veteranos, Nicolino Tsiprã Uratsé (Biologia Bacharelado Integral/ UFSCar) e José Robri Umnhaté (Licenciatura Plena em Pedagogia/ UFSCar), me contaram sobre o vestibular indígena. Depois de receber a informação, fiquei muito emocionado, também desejei muito chegar na universidade pública, e me preparei para o vestibular indígena. Fiz vestibular presencialmente na sede da universidade em São Carlos junto com meus parentes indígenas.

Em 2015, eu e meu grupo *Abare'u* fomos reconhecidos pela comunidade como padrinhos para o rito de passagem do adolescente Xavante. Nesse mesmo ano, entrei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, meu sonho. Mas logo no início do curso encontrei muita dificuldade porque minha língua materna é xavante e tinha que escrever muito em língua portuguesa.

A relação entre a cultura e a universidade me trouxe novas experiências. Durante os semestres, procurei me organizar para trocar experiências com outros estudantes não indígenas. Em 2019, tive o rito de passagem para os afilhados adolescentes com “*wapté*” e eu não participei como padrinho porque estava estudando na universidade, mas a minha comunidade xavante me apoiou nessa decisão.

Desenvolvi meus estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas não-indígenas em Salto de Pirapora e Sorocaba. Na escola de educação infantil, tinha muito material didático e brinquedos para alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática. E na escola de anos iniciais, a professora realizava atividades de leitura de livros de literatura infantil, e usava livros didáticos e jogos durante a rotina de alfabetização e letramento das crianças. Nas escolas indígenas *A'uwê Uptabi* não havia todo esse material de apoio pedagógico.

AS ESCOLAS INDÍGENAS A'UWÊ UPTABI

Depois desses estágios, fiquei interessado em estudar no meu TCC a escola indígena *A'uwê Uptabi* da minha aldeia, na maneira como os professores compartilham o resgate escrito da língua xavante e da língua portuguesa. Dentro da escola, queria observar como a cultura da sabedoria e o reconhecimento dos ancestrais xavantes estavam presentes. Esse estudo logo se tornou a problemática

desta investigação que foi desenvolvida a partir da perspectiva da cultura xavante. Meu objetivo, durante a observação da escola indígena *A'uwê Uptabi*, foi verificar que material didático em língua materna xavante estariam disponíveis (livros didáticos, livros de literatura infantil e jogos para o desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças).

A escola da minha aldeia foi criada em 1993 com o nome Escola Municipal Indígena São José Tsi'rãmi. Dentro da escola tem duas salas, dois banheiros, masculino e feminino, e uma cozinha. Trabalham na escola como servidores: um professor, uma merendeira e um profissional de limpeza. Ainda não tem diretor, coordenador e secretário, porque a escola ainda não foi ampliada.

Figura 1: Escola Municipal Indígena São José Tsi'rãmi



Fonte: foto do autor.

Nossa escola é multisseriada porque há poucos alunos. Estudam na Escola Indígena São José Tsi'rãmi 20 cerca de alunos(as), e o professor Mateus Tserehowatsihu Tseredzé dá aula para todas as crianças. Ele sempre trabalhou nesta escola com Educação Infantil e Séries Iniciais, ministrando aula multisseriada

em uma sala. Observei e colaborei dentro desta sala junto com as crianças. As crianças aprendem alfabetização e letramento em Língua Portuguesa.

As crianças entram na escola com 4 para 5 anos de idade. A escola tem pré, pré-zinho e primeiro até quarto ano. Depois do quarto ano as crianças vão para escola estadual. Antes dos 4 anos, as crianças ficam em casa mesmo. Depois que entram na escola, o professor tem todas as crianças juntas na mesma sala; quando tem aula de educação física, todos brincam juntos, mas na hora da alfabetização, o professor divide as crianças entre crianças pequenas e crianças grandes. As crianças grandes vão participar da aula de alfabetização, as crianças pequenas só brincam e fazem letras, treinam a mão para segurar o lápis; o professor Mateus brinca com elas, dá papel sulfite para elas realizarem as atividades. No final do semestre, o professor entrega as atividades das crianças para as famílias.

As crianças chegam na escola às 7h e ficam até 11h. O resto do dia ficam em casa. Tem recreio de 20 minutos às 9h. Tem merenda que parece almoço com arroz, carne, feijão ou abóbora ou macarrão. A merendeira indígena faz o almoço. As crianças gostam de ir para escola porque vão aprender coisas novas. O professor brinca de brincadeiras não indígenas na escola. Em relação à cultura, elas já participam fora da escola.

Figura 2: Criança fazendo atividade na lousa na Escola São José Tsi'rãmi



Fonte: foto do autor

Para trabalhar com as crianças tem folhas de sulfite, caderno, giz de cera, mas não tem livro didático em língua xavante; o professor só tem a lousa, giz e um alfabeto móvel para passar as atividades. Não tem livros de literatura infantil em língua xavante, somente em português, então o professor Matheus primeiro conta as histórias em português e depois traduz para a língua Xavante. Crianças menores ficam separadas, mas ficam ouvindo o professor Mateus contar a história em português.

Em 2020, por causa da pandemia de Covid-19, eu voltei para a minha aldeia para ficar em isolamento com a minha comunidade durante dois anos. Nesse período, como já descrevi, pude observar a realidade da escola *A'uwê Uptabi* da minha aldeia, fiz estágio junto com o professor Mateus Tserenhowatsihu Tsere-dzé na escola da minha aldeia, o que fez pensar sobre o meu trabalho de futuro educador indígena. Durante esse período aproveitei para entrevistar também outros professores indígenas, e entender como desenvolvem seu trabalho.

Um outro professor indígena, José Uratsé Aihé'édi, que atua na Escola *Dom Filippo Rinaldi* na Aldeia São Marcos, relatou que trabalhou como professor substituto nos anos de 1998 e 1999; ele estudava em curso de Magistério e se formou em 2000, e continuou trabalhando como professor da Educação infantil e séries iniciais até o presente; ele foi meu professor. Completou 21 anos de trabalho e gosta muito de crianças dentro da sala. Aprendizagem com eles tem desenho e escrita, também traduz língua portuguesa para a língua materna xavante, como quando eu era estudante.

O Professor Crescêncio Waihiwê Pini'awê trabalha com Educação Infantil na Escola Juscelino Tserema'a. No relato de sua experiência, ele disse que as crianças entram na escola para aprender letramento e alfabetização, desenho e escrita, e também treinar as mãos deles para saber escrever os seus nomes.

O Professor Luiz Miguel Aptsara'ra também trabalha na Escola Indígena Juscelino Tserema'a. Ele terminou o magistério em 2018. Me disse que antes da aula, ele brinca com as crianças, depois começa a aula com Matemática, numera-

ção de 0 a 10, depois as vogais e consoantes, com escrita na lousa e leitura e no caderno. Ele disse que gosta muito de dar aula para crianças e de sua experiência como professor na aldeia.

Um outra Professora indígena que conversou comigo foi Mercedes Ró'ó'-rãnhipa Tsõrõpré que trabalha na escola Dom Filippo Rinaldi na Aldeia São Marcos. Ela me relatou que no início trabalhou na Educação Infantil nessa escola, que treinava as crianças para fazer bolinha de cera com as mãos e que depois, dando aula nas séries iniciais, começava com as vogais da língua portuguesa (A, E, I, O, U), desenho das letras e escrita de palavras em português, como Árvore, Abelha, Aves, Escola, Escada, Escova, Cupim, Olho, Urucum e outras. Fazia o mesmo com a língua materna Xavante, começando com as vogais (A'õ, A'ódó, Apa, ÊNÊ, I, Ói'ó, Ódó, Uprê, U'u), iniciando a alfabetização nas duas línguas.

A falta de material didático impresso leva a necessidade da produção de material pelos professores, como o exemplo a seguir:

Figura 3: desenho de um Xavante portando arco e flechas, com pintura corporal característica, e apresentação das vogais em português (A.E.I.O.U.) e sua sonoridade em Xavante.



Fonte: Foto do Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 88 assegura aos índios suas especificidades étnicas- culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Assim, a LDB, artigo 78, diz que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa.

Buscando a liberdade da língua materna xavante, quando lendo *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), senti diretamente no meu trabalho e também no meu ponto de vista em relação às crianças na escola xavante. Assim, quando vim para a universidade foi a primeira construção de mundo: sabedoria, conseguir me libertar para poder sair em outro mundo para nós. Esse mundo é dos ciclos para nós indígenas, para gente buscar de outro conhecimento, para poder aprender. Esse passo meu a libertar da minha busca, é um passo.

Atualmente, dentro da minha aldeia, São José Tsi'rãmi, tenho a confiança das comunidades, da família e anciões. Mas até hoje vejo durante meu estudo que ainda falta bastante construção para a escola indígena A'uwê: primeiro por ser importante para as crianças a alfabetização e letramento em língua materna xavante, que até hoje não acontece, ela acontece na língua portuguesa. É difícil aprender a escrever em português. Não é fácil para as crianças. A minha filha está na escola, mas ela nunca me ouviu falar em português.

Nossas escolas, ainda necessitam uma construção bilíngue para a alfabetização e letramento na escrita, com prioridade em língua materna xavante e depois em língua portuguesa, e não como está acontecendo até agora, que antes é o

português; estou fazendo orientação com professores para compreender durante o trabalho deles como atuar em uma escola indígena.

A narrativa viva do autor principal deste trabalho, em diálogo com os dois professores que orientaram o trabalho de conclusão de curso do qual deriva este artigo, mostra que apesar da determinação legal do direito à educação bilíngue prevista na constituição de 1988, o processo de alfabetização e letramento nas escolas mantêm-se com uma proposta de base colonizadora, na qual a língua portuguesa era/é utilizada para a apropriação da linguagem escrita. Há dois problemas contundentes nessa proposta: as crianças falam/entendem apenas a língua materna xavante e vão ter contato inicial de escrita com uma língua desconhecida; como se não bastasse a compreensão das palavras, também vão ter que aprender sons/fonemas que não existem na língua materna.

Não é possível determinar se essa lógica de alfabetização é um resquício dos procedimentos missionários que fundaram as escolas (é interessante constatar que elas ainda mantêm o nome de santos católicos), ou se está ligado à carência de material didático em língua xavante, ou a ambos. Além disso, a formação de professores indígenas é relativamente recente, e mais recente ainda a discussão sobre a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), fatores determinantes para uma transformação de base na educação indígena. O processo de narrativa (auto) biográfica (JOSSO, 2009), devido a sua intrínseca característica reflexiva, foi decisiva para o autor repensar sua (futura) prática docente.

Nesse contexto, é importante ressaltar o papel que o pensamento de Freire (1987, 1998) passa a desempenhar no que, mais recentemente, Boaventura vai denominar ecologia de saberes (SANTOS, 2020), ao explicitar a necessidade de partir de elementos do cotidiano dos estudantes, e valorizar os saberes locais, permitindo um diálogo entre saberes equilibrado. É a partir dessas reflexões que o autor passa a questionar o modo como vinha sendo praticada a alfabetização e

letramento na escola indígena A'uwê, e a partir desse questionamento vislumbra possibilidades de superação da colonialidade embutida nessas práticas. São as próprias palavras do autor que melhor definem essa dinâmica:

Quando eu for professor, vou levar a cultura do Xavante para dentro da escola, fazer um planejamento de pintura corporal, alfabetização e letramento em língua materna. Essa atividade é importante porque as crianças têm que aprender porque pintamos o corpo e valorizar nossa cultura, assim como ter a possibilidade de escrever em nossa língua materna.

REFERENCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 17^a. Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (comp.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul** 1^a. Edição, Belo Horizonte: Autentica, 2020.

ANA IARA SILVA DE DEUS

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social. GEPEIS. Pedagoga, mestre em Educação, especialista em Educação Infantil e Arteterapia, licencianda em Artes Visuais. Contato: anaiaradeus@gmail.com

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

Pós-Doutora em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (Gepeis) junto a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Realiza com o Grupo projetos de formação cultural no âmbito da UFSM e fora dela. É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM. Coordena a Linha de Pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Realizou seu Doutorado em Educação na UFRGS e Pós-Doutorado em Educação e Humanidades na Universidade de Buenos Aires, Argentina. Membro do Comitê Científico da ANPED – GT8. Contato: vfortesdeoliveira@gmail.com

HYLIO FERNANDES

È licenciado em Ciências Biológicas pela USP São Paulo, mestre em Psicologia(Psicologia experimental) pela USP São Paulo(1997) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(2005). Atualmente é professor associado do departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos; docente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação (PPGED- Sorocaba-UFSC), líder do grupo de pesquisa Imagens em ação e coordenador do programa de extensão: Formação e aperfeiçoamento de Educadores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente em formação docente e recursos didáticos. Além do ensino Formal, dedica-se as atividades de extensão e divulgação científica.

Contato: hylio@ufscar.br

SOBRE OS AUTORES

Ana Iara Silva de Deus

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social. GEPEIS. Pedagoga, mestre em Educação, especialista em Educação Infantil e Arteterapia, licencianda em Artes Visuais.

E-mail: anaiaradeus@gmail.com

Guinter Tsitsuru Tsu'utumrêmédi

Licenciando em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba.

Geraldo Tadeu Souza

Professor Associado Universidade Federal de São Carlos- campus Sorocaba

Hylío Fernandes

É licenciado em Ciências Biológicas pela USP São Paulo, mestre em Psicologia (Psicologia experimental) pela USP São Paulo (1997) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado do departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos; docente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação (PPGED- Sorocaba-UFSC), líder do grupo de pesquisa Imagens em ação e coordenador do programa de extensão: Formação e aperfeiçoamento de Educadores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente em formação docente e recursos didáticos. Além do ensino Formal, dedica-se as atividades de extensão e divulgação científica. E-mail: hylío@ufscar.br

Mario Vásques Astudillo

Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Professor de Espanhol e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Professor Visitante Estrangeiro no Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM). Atualmente é coordenador do projeto: “Implementação da Educação Híbrida na Educação Básica e Superior: Processo e Estratégias de Adoção Institucional”, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-1123>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3781990356713732>

E-mail: mario.astudillo@ufsm.br

Rosane Carneiro Sarturi

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1984); Pós-graduada em Currículo por Atividades (1986); pós-graduada em Orientação Educacional (1991); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1999); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2003); Estágio Pós-doutoral em Políticas Públicas na Universidade de Valência - Espanha (2010-2011). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Departamento de Administração Escolar. Orcid - 0000-0002-5947-6041.

E-mail - rcsarturi@gmail.com

Samara Facco

Mestranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa em Docência, Saberes e Desenvolvimento profissional pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora concursada e atuante na educação infantil no município de Nova Palma/RS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: faccosamara8@gmail.com

Viviane Martins Vital Ferraz

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castela Branco (2002); Graduada em Filosofia e História pelo Centro Universitário UNIFAVENI; Pós-graduada em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2006); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São José (2007); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2010); Doutora em Educação pela UFSM (2022) e Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Orcid - 0000-0002-6723-2290.

E-mail: vivi.mvferraz@gmail.com

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Pós-Doutora em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (Gepeis) junto a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Realiza com o Grupo projetos de formação cultural no âmbito da UFSM e fora dela. É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM. Coordena a Linha de Pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Realizou seu Doutorado em Educação na UFRGS e Pós-Doutorado em Educação e Humanidades na Universidade de Buenos Aires, Argentina. Membro do Comitê Científico da ANPED - GT8.

E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

www.terried.com



[@editora_terried](https://www.facebook.com/terried)



[/editoraterried](https://www.instagram.com/terried)



contato@terried.com



TERRIED