

O LUGAR DAS NARRATIVAS NO DIÁLOGO INTERCULTURAL COM OS POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA: PRODUZINDO SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Laura Nelly Mansur Serres

laumansur@hotmail.com

UFRGS

RESUMO

Apresenta-se, neste texto, um projeto de investigação em andamento no âmbito das políticas e gestão de processos educacionais na Educação Básica desenvolvido em uma escola da Rede Pública Federal Brasileira. O estudo, ainda inicial, fundamenta-se nos documentos que orientam o Ensino Básico no Brasil, em cumprimento à lei Nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígenas nas escolas do país. Com base em Kusch (2009), examinam-se as intervenções docentes que podem resultar na construção de um pensamento totalizador por parte do aluno, fornecendo-lhe elementos para compreender a América, num sentido profundo. Indagam-se ações pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, que possam contribuir para o diálogo intercultural, auxiliando o aluno no estudo dos povos indígenas, problematizando estereótipos e preconceitos. Dentro das ações pedagógicas, estudam-se os elementos das narrativas que falam dos povos originários, reveladores da cosmogonia da nossa América, tornando-se um meio para estabelecer o diálogo intercultural na perspectiva de uma Educação Descolonial.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Diálogo Intercultural, Educação Descolonial, Ensino Básico.

**THE PLACE OF NARRATIVES IN THE INTERCULTURAL
DIALOGUE WITH THE NATIVE PEOPLES OF AMERICA:
PRODUCING MEANINGS IN THE BASIC EDUCATION BÁSICA**

ABSTRACT

This paper presents an ongoing research project in the field of policies and management of educational processes in Basic Education developed at a school in the Brazilian Federal Public Network. The initial study is based on the documents that guide elementary school in Brazil, in compliance with Law N° 11.645 / 2008, which makes it mandatory to teach indigenous history and culture in the country's schools. Based on Kusch (2009), we examine the teaching interventions that can result in the student constructing a totalizing thought, providing him with elements to understand America in a deep sense. Pedagogical actions are questioned, inside and outside the classroom, that can contribute to intercultural dialogue, assisting the student in the study of indigenous peoples, problematizing stereotypes and prejudices. Within the pedagogical actions, the elements of the narratives that speak of the original peoples, revealing the cosmogony of our America, are being studied, becoming a means to establish the intercultural dialogue in the perspective of a Decolonial Education.

Key-words: Indigenous Peoples, Intercultural Dialogue, Decolonial Education, Elementary school

INTRODUÇÃO: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE

A partir dos documentos que orientam o Ensino Básico² no Brasil, em cumprimento à lei N° 11.645/2008³, somado a aportes teóricos comprometidos com a Educação Descolonial⁴, venho questionando as minhas próprias intervenções em sala de aula e também refletindo sobre políticas e gestão de processos educacionais na Educação Básica. Em especial, venho me perguntando se as práticas pedagógicas e as reflexões teóricas desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul contribuem para que o aluno de escolarização inicial construa aprendizados significativos a respeito do estudo dos povos originários da América, em consonância com processos educacionais comprometidos com a produção de significados sobre diversidade e diferença.

Desse modo, com base no pensamento de Kusch (2009), venho buscando respostas para o seguinte questionamento relativo ao ensino na Educação Básica não

indígena: Quais intervenções docentes em sala de aula podem resultar na construção de um pensamento totalizador por parte do aluno, fornecendo-lhe elementos para começar a compreender a América, num sentido profundo? A partir disso, e apoiada nas ideias de Bonin & Bergamaschi (2010), levanto uma segunda pergunta: Quais ações pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, podem contribuir para estabelecer uma ponte que permita o diálogo intercultural, auxiliando o aluno no estudo da temática indígena, problematizando estereótipos e preconceitos? E ainda com base em Cadogan (1992) e Alvarez Leite (2010): Quais elementos das narrativas⁵ que nos falam da América e dos Povos Originários podem revelar aos alunos a cosmogonia da nossa América, como um meio para proporcionar aprendizagens interculturais?

A pesquisa surge pelo fato de minha inserção como docente do ensino básico, modalidade na qual venho desenvolvendo trabalhos no ensino, pesquisa e extensão envolvendo experiências interculturais com os povos indígenas⁶, produção de jogos e utilização de narrativas. São ações que têm propiciado bons resultados com alunos de escolarização inicial, porém demandam aprofundamentos e oferecem possibilidades para investigações como esta. Privilegio, neste estudo, uma abordagem qualitativa e participante, considerando que há participação do pesquisador nas ações de ensino e extensão de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo do estudo.

No momento, estou realizando registros descritivos dos elementos observados, bem como as análises e considerações ao longo da participação. Também, estou desenvolvendo atividades pedagógicas piloto, observações, sondagens e avaliação das possibilidades do alcance da pesquisa.

O estudo final está sendo planejado para que se realize ao longo de dois semestres em uma turma dos anos iniciais do referido Colégio de Aplicação. O trabalho com narrativas permeará todo o processo ensino aprendizagem e os produtos serão disponibilizados para o uso de docentes interessados em levar para os seus alunos abordagens diferenciadas da temática indígena. Nesse texto, trago as primeiras reflexões sobre as ações de pesquisa já realizadas.

A ESCOLA E O SEU COMPROMISSO COM A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Os estudos que venho realizando surgiram de uma ampla gama de questionamentos sobre como desenvolver essa temática em sala de aula e quais

materiais impressos utilizar dentre livros didáticos e outros materiais como revistas, por exemplo. Mas, igualmente percebi, com base nos aportes teóricos de Bonin & Ripol (2015), que, embora essas publicações tenham adquirido status de recurso adequado para trabalhar em sala de aula, o professor não deve permanecer ingênuo frente aos materiais divulgados nesses veículos massivos. Já contamos com estudos que mostram certas intencionalidades no tratamento das informações, influenciando modos de pensar as diferenças. As representações provenientes dessas fontes informativas, geralmente, tentam aproximar o leitor do que é considerado “normal”, tomando como referência o espaço social e cultural em que estamos submersos, como se fosse esse o único modo de viver certo.

Ainda em relação aos livros didáticos, podemos ver que:

Muitas produções contemporâneas destinadas à escola, em especial os livros didáticos, adotam uma perspectiva que fixa os povos indígenas no passado e num lugar vinculado à mata, à natureza, ao campo, desconsiderando, inclusive, que quase metade da população indígena brasileira vive hoje nas periferias urbanas. Dados do IBGE informam que quase metade dos indígenas habita áreas urbanas, ou seu entorno, fato que nos leva a repensar certas representações que os posicionam como parte de um contexto natural e isolado. (Bonin & Bergamaschi, 2010, p. 7)

Assim, é possível ver que o aluno chega à escola com alguns estereótipos, ou seja, com algumas ideias preconcebidas sobre aquele que é diferente a ele, neste caso os povos indígenas. Por isso, é importante prestar atenção ao tipo de trabalho que se pode realizar em torno ao assunto, evitando ser ingênuo na hora de escolher as leituras, além de delinear ações pedagógicas que tendam a contribuir para a quebra destes estereótipos, favorecendo o caminho do diálogo intercultural.

Como alternativa, parece necessário valorizar estratégias para aproximar o aluno do assunto a ser estudado de um modo que lhe permita um contato mais direto e presencial com realidades alheias ao seu cotidiano, como, por exemplo, a visita a uma aldeia indígena. Complementando essa estratégia, toma importância a realização de atividades envolvendo a leitura que conectem com as vivências de campo, como narrativas indígenas, inclusive escritas por autores indígenas.

São estratégias que podem constituir um caminho alternativo a certas práticas que caracterizam a escola tradicional, apontando possibilidades concretas para o diálogo intercultural e um convívio respeitoso. Desse modo, convencida da responsabilidade do docente no tratamento da temática indígena na escola, evidencio a riqueza das narrativas de origem mítica que nos conectam com a América dos povos originários como material pedagógico que ajuda a estabelecer esse diálogo. Mas para que isso se concretize, faz-se necessário que incorporemos o que nos propõe Oliveira (2002), ou seja, que os professores se sintam dispostos a criar, reinventar o cotidiano escolar, deixando emergir diversos aspectos que podem ser articulados com a temática em estudo, proporcionando descobertas e fazeres significativos e prazerosos para docentes e alunos.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico que aborde a questão indígena precisa, em primeiro lugar, considerar a interculturalidade como um processo real da vida, uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças, permitindo um enriquecimento mútuo das culturas em diálogo. Para Santos (2003), temos o direito a ser iguais, quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza, enfim temos o direito de ser diferentes na igualdade. Por isso, é preciso encontrar um diálogo que respeite as diferenças, tal como expressa o autor: “É preciso encontrar outro tipo de diálogo entre as diferentes filosofias, e também aqui aparece o desafio. É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, de ensinar, de aprender.” (Santos, 2007, p. 57).

Na minha prática docente, venho analisando se as saídas de campo dos alunos para a aldeia, juntamente com um trabalho pedagógico específico que envolve narrativas de caráter indígena, podem facilitar o ensino dos Povos Originários da América na Educação Básica, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos por parte dos alunos, possibilitando contextos mais significativos de aprendizagem.

Por isso, estou delineando intervenções pedagógicas, realizadas antes e depois das saídas de campo dos alunos para a aldeia, privilegiando o uso de narrativas míticas reveladoras do substrato da América. Um exemplo desse tipo de narrativas que tive a oportunidade de conhecer trabalhando no CAP UFRGS foi “*A mulher que virou urutau*” do autor indígena Olívio Jekupe (da Editora Panda Books 2011) que trata sobre uma bela índia que se apaixona por Jaxi, o Lua. A história narra que para saber se o

sentimento era verdadeiro, Jaxi resolve colocar em prova o amor da jovem. Para isso Jaxi se transforma em um velho índio, que visita a aldeia de sua enamorada. Ao conversar com ela, ele lhe revela sua identidade, mas é repellido pela bela jovem que o imaginava de outra forma. Durante vários dias Jaxi convive com a família da índia, e em todas as situações recebe a indiferença da jovem, mas sua irmã inicia um relacionamento com o velho índio, e, aos poucos, conquista o coração de Jaxi. Em resposta a essa paixão Jaxi assume sua verdadeira forma, de um guerreiro forte e jovem, anunciando seu casamento em breve. É quando a índia que antes o repelia se arrepende e pede a ele uma segunda chance. Jaxi não se comove com os pedidos da jovem e casa-se com a sua irmã. A jovem antes enamorada pela lua é transformada no pássaro Urutau, enquanto que a sua irmã é transformada em estrela para ficar ao lado de Jaxi por toda a eternidade. As crianças, além de se interessar pelos dados informativos sobre o Urutau que o livro traz, conseguem pensar sobre essa narrativa guarani e o que ela diz sobre a origem desse pássaro, uma ave que possui diferente estratégia de camuflagem, como por exemplo, ficar imóvel nos troncos das árvores, de olhos fechados, para não chamar a atenção dos predadores. Seu canto é rouco e melancólico.

Observei que o contato com esse tipo de relatos ajuda os alunos a transitar pela ponte necessária para o diálogo intercultural que os povos indígenas tentam delinear, indo ao encontro deles na aldeia e também fora dela, num intento de construção coletiva e escuta mútua.

Também, estou examinando em que medida as estratégias pedagógicas, envolvendo narrativas míticas de raiz indígena escritas na sua versão em português, aliadas a momentos vivenciais com o Outro, em que seja possível ouvi-las também na língua indígena, podem ser um elemento revelador da cosmogonia indígena. Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem, estou produzindo materiais, como por exemplo, jogos que ajudam a recontar as experiências de diálogo intercultural. Também, estou selecionando e provando instrumentos que permitam observar se um trabalho dessa natureza contribui para que o aluno se questione sobre a dimensão abrangente e totalizadora da América, ajudando-o a desconstruir estereótipos e preconceitos.

Um instrumento pedagógico que venho utilizando em aula é o documentário etnográfico “Seres da Mata e sua vida como pessoas” (que obteve o Prêmio Pierre Verger Melhor Filme Etnográfico, Associação Brasileira de Antropologia 2012). Trata-se de uma narrativa sobre as cosmologias de indígenas Mbyá-Guarani na região de

Porto Alegre. O cacique Vherá Poty apresenta as imagens dos diferentes animais e as narrativas mito-poéticas dos velhos em torno dos modos de criar, fazer e viver a cultura guarani, expressos na confecção de colares, no trançado de cestas e na produção de esculturas em madeira dos seres da mata: onças, pássaros e outros “parentes”. As aves citadas no vídeo são apresentadas com breves histórias que explicam que antes eram pessoas e que foram convertidas em pássaros, devido a algum comportamento que as divindades não aceitavam. Ou seja, cada característica dos pássaros, seu modo de viver, cores e costumes tinha uma explicação mitológica. Quando oportunizado antes de uma primeira visita à aldeia, o vídeo aporta elementos de grande valor na aula, e se distancia do tratamento que o livro tradicional faz dos temas indígenas.⁷

Os materiais estão em fase de seleção e, além de se constituírem objetos de estudo nesta pesquisa, serão disponibilizados de modo virtual para uso de alunos e professores, numa página web, elencada no *site* do Projeto Unialfas⁸.

A fim de repensar estratégias e materiais pedagógicos, como professora da rede pública, venho trabalhando na temática da interculturalidade, encontrando alguns obstáculos em relação à disponibilidade de materiais pedagógicos para o estudo dos povos originários da América e à sua história milenar, observando que outros docentes procuram subsídios como eu. Essa intenção inicial encontra fundamentos em um percentual expressivo de produções teóricas que tematizam identidades e diferenças, analisando representações e discursos constituídos em variados suportes e artefatos culturais contemporâneos, como bem observam Bonin & Bergamaschi (2010, p. 7):

Nesta direção, algumas pesquisas acadêmicas, tais como a de Silva e Grupioni (1998), Telles (1998), Bonin (2007), Oliveira (2003), têm mostrado a recorrência no uso de estereótipos, o desconhecimento dos nomes dos povos indígenas e de suas práticas culturais distintas, a utilização de pressupostos evolucionistas e de versões eurocêntricas ao relatar acontecimentos históricos e atuais, a menção dos povos indígenas como pertencentes ao passado, a articulação entre o índio e a natureza, entre outros. (Bonin & Bergamaschi, 2010, p. 7)

A partir disso, considero necessário observar com cuidado quais materiais serão utilizados na escola no tratamento do estudo dos povos indígenas, pois muitas vezes o docente, sem intenção, pode estar reforçando estereótipos, já que

Tal abordagem muitas vezes produz uma naturalização das diferenças e uma homogeneização das culturas indígenas, descritas através de certos signos estereotipados e facilmente reconhecíveis, colaborando ainda para a continuidade de certas visões cristalizadas de natureza, cultura, civilização que posicionam os povos indígenas de maneira subordinada. (Bonin & Bergamaschi, 2010, p. 7)

Desenvolvendo esta pesquisa, dentre outros aspectos, pretendo contribuir com subsídios no campo educacional que ajudem a pensar modos de reconhecer estereótipos que os alunos levam para a escola e tentar a problematização deles, não unicamente numa visita à aldeia, por exemplo, mas também através de um trabalho que tenha continuidade, abrangendo todo o ano letivo e não unicamente “o dia do índio”⁹. Considero necessário que os docentes saibam distinguir por quais caminhos transitar no estudo dos povos indígenas e quais estereótipos seriam necessários desconstruir, sempre apontando à realização de um trabalho intercultural que ajude a olhar as diferenças com respeito, tentando achar modos de estabelecer um diálogo duradouro com o outro.

POVOS ORIGINÁRIOS

Os horizontes ontológicos do ser e o horizonte do estar, aos que se refere Kusch (2000), orientam a produção de estratégias no contato dos alunos com a aldeia, ajudando a mostrar a existência de diferentes universos de compreensão, racionalidades e maneiras de pensar, considerando as várias culturas. Assim, diante do encontro com o povo indígena visitado, é possível vivenciar duas racionalidades: a ocidental centrada no ser, nos entes, nas coisas e a racionalidade dos povos originários da América, centrada no estar, em um domicílio, no habitat (Kusch, 2000).

Desse modo, Kusch (2009) guia a minha prática docente na observação dos vestígios de um modo ancestral de vida na tradição cultural indígena - o do mero estar - e o confronto com as interpelações do mundo contemporâneo, caracterizado pela busca desenfreada por “ser alguém”. O autor fornece subsídios para problematizar que na escola seja possível entrar em relação com outra forma de pensamento, engendrado por uma lógica diferente, abrindo horizontes para começar o diálogo intercultural entre ambas as culturas: a indígena e a não indígena. Também permite achar indícios da continuidade do passado americano no presente, não somente na vida indígena

observada, senão também nas próprias vidas dos alunos, na cidade e nos bairros onde as crianças moram, além de contradições no seio da própria sociedade ocidental, tal como deduzimos dos conceitos de Kusch:

La intuición que bosquejo aquí oscila entre dos polos. Uno al que llamo el ser (o ser alguien) y que descubro en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI y, el otro, el estar, o estar aquí, que considero como una modalidad profunda de la cultura precolombina [...]. Ambas son dos raíces profundas de nuestra mente mestiza – de la que participamos blancos y pardos – y que se da en la cultura, en la política, en la sociedad y en la psique de nuestro ámbito. De la conjunción del Ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados. (Kusch, 2009, Tomo II, p. 6)

Nesse sentido, encontrei em Cadogam (1992) elementos que ajudam a ver que as narrativas míticas podem facilitar a tarefa do pesquisador que pretenda estudar o pensamento indígena, afirmando também que os nossos indígenas muito têm para nos ensinar. Por sua parte, Bonin & Bergamaschi (2010) contribuem para pensar que um assunto que hoje faz parte do currículo do Ensino Básico é o estudo dos Povos Indígenas e que muitas produções contemporâneas, destinadas à escola, em especial os livros didáticos, adotam uma perspectiva que fixa os povos indígenas no passado e num lugar vinculado à mata, desconsiderando que quase metade da população indígena brasileira vive hoje nas cidades. Também afirmam que, “em geral, nos espaços e tempos escolares, circunscrevemos a temática indígena uma retórica celebrativa, tal como aquela que sustenta as comemorações do “dia do índio””. (Bonin & Bergamaschi, 2010, p. 7). As autoras mostram como a escola contribui para afastar alunos e alunas de sua ancestralidade ameríndia.

Alvarez Leite (2010, p. 203), por sua vez, me conduz a pensar sobre o próprio projeto educativo dos indígenas “que tem, na sua base, o diálogo de saberes, desafio colocado para a escola que se propõe comprometida com os interesses das comunidades indígenas. Neste sentido, os professores têm um papel fundamental na construção deste diálogo de saberes.” Portanto, acredito que a escolha por trabalhar narrativas de cunho indígena na educação básica, como parte das estratégias pedagógicas destinadas a

estudar os Povos Originários da América, possibilita ao aluno se aproximar desses povos de um modo privilegiado, permitindo-lhe realizar um diálogo intercultural com perspectivas de continuidade, pois acreditamos que desta forma o tema se insere na vida destes alunos.

É necessário lembrar que os contos possibilitam espaços de diálogos expressos através de múltiplas linguagens verbais e não verbais refletindo diferentes identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais, através da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas e opiniões. A leitura e a audição de contos conecta as crianças com valores que são universais, permitindo que essas histórias sejam úteis para elas, captem a sua atenção, as enriqueçam e as ajudem no seu desenvolvimento emocional e mental e permitam uma melhor convivência no mundo em que vivem. Nesse sentido, Ketzer (2001), afirma que é necessário tomar consciência de que um dos objetivos fundamentais da escola é fazê-las descobrir o mundo que se descortina a partir do contato com a leitura, neste caso as narrativas míticas que nos falam da América e dos Povos Originários. Para isso, observa que, depois da seleção do texto, é necessário pensar na estratégia de abordagem do mesmo, enquanto peça capaz de mobilizar múltiplas significações, graças à capacidade que todo indivíduo tem de estabelecer redes associativas de sentidos.

Para Ketzer (2001), a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial de recriar imaginariamente a realidade. Do intercâmbio produzido no ato de ler, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites.

De outra parte, Bordini e Aguiar (1993) pensam que obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto, que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. O texto produzido permite o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano. Constrói-se na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. Assim, as autoras citadas (1993) afirmam que a literatura se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

Essas afirmações tomam uma dimensão maior se consideramos os aportes de Kusch (2009) quando diz:

He aqui nuestra missão de escritores. Desde um punto de vista cultural ser um escritor no es diferente a ser um hombre de ciencia. Podemos considerar que son dos actitudes que comprenden dos pólos de um mismo eje. Ambos giran em torno a uma totalidad, em el plano de la creación. Pero si el escritor lo hace com um código amplio, el hombre de ciencia lo hace con un código restringido. Ambos giran em torno a la necesidad del grupo, quizá más amplia en la del escritor. Depende de un tipo de necesidad que responde cada uno de ellos. (Kusch, 2009, Tomo II, pp. 145-146)

O autor mostra que ser um escritor não é muito diferente de ser uma pessoa de ciência, se referendo a que o escritor faz uma explicação do mundo com um código amplo em contraposição ao cientista que o explica de um modo restringido e que nisso residiria a missão cultural do escritor. E ainda salienta que ambos (ciência e literatura) giram em torno da necessidade do grupo, talvez mais ampla na do escritor, mas a ciência equiparável a aquele, respondendo a um tipo de necessidade para cada um deles.

Assim, defende que uma cultura não é uma totalidad rígida, senão que comprende uma estratégia para viver, sendo necessário fortalecer um pensamento totalizante que aceite a contradição e que permita compreender o peso de existir na América. É nesse ponto que o escritor e, em consequência, a literatura teria um lugar de destaque, já que ele estaria mais perto da realidade e conseguiria registrar uma realidade maior. Explica que o escritor escreve para encontrar uma estratégia para viver no fundo da sua comunidade.

Kusch (2009) explica que o lógico e o tecnólogo compõem suas fórmulas sem tomar em conta nenhuma estratégia. Já o escritor explora uma estratégia para viver, inclusive quando é mais nebulosa, desde o ângulo lógico, embora mais totalizante. Desse modo, o pensamento que condiciona a tecnologia seria demasiado tímido se comparado com os mecanismos do pensar humano. Por exemplo, os que entram a funcionar num criador, ou simplesmente num campesino *aymará* quando faz seus rituais mágicos ou explica o seu mundo.

Kusch (2009) questiona como recuperar o pensamento totalizador e conclui que é necessário superar a preocupação de lógica e de ciência instaurados, encontrando a

lógica local (que implica a opinião, a cultura) para viver sem criar superestruturas pedagógicas mediante as quais pretendamos “orientar” a nossa vida americana com tecnologias importadas, ideias políticas alheias ou ciências rigidamente transladadas.

O autor (2009) salienta a necessidade de recuperar o viver mesmo e resolver a problemática da opinião, porquanto nela simbolizamos o que realmente necessitamos cotidianamente. Afirma que, no caso da América, as soluções que ela requer ainda não são vistas porque a consistência na América, seu verdadeiro peso, é inconsciente, como não pensada ainda. Assim, propõe substituir o pensar de cálculo pelo pensar de meditação, pensar lembrando-se disto que somos aqui e agora. Seria um pensar que não serve para a práxis, mas que poderia esboçar a possibilidade de uma nova base que nos sustente.

O autor (2009) igualmente destaca que necessitamos revisar o que se passa com a nossa cultura nacional e descobrir a nossa ecologia cultural para ver em que aspectos uma tecnologia montada no hemisfério norte nos suprimiria culturalmente. Por isso, precisamos modificar nossos esquemas de pensamento, afirma, salientando que a tecnologia depende da cultura que a gera. Nesse sentido, o escritor aceita o caos e, em contraposição, o lógico exclui o caos.

As ideias anteriores, ao meu modo de ver, sustentam a escolha de utilizar textos narrativos, e dentre eles narrativas indígenas, em sala de aula para fazer uma abordagem diferenciada do estudo dos povos indígenas, tentando estabelecer um diálogo intercultural que nem sempre precisaria do contato direto físico entre os povos (já que a própria literatura é capaz de estabelecer os nexos). Contudo, seria muito mais significativo se efetivamente se propiciasse momentos de encontro intercultural e um posterior trabalho baseado na literatura e no diálogo direto com um povo indígena.

Valorizando os saberes ancestrais presentes na aldeia, as vivências que venho tendo no contato com os povos indígenas, além da leitura de teóricos comprometidos com um enfoque não eurocêntrico sobre os povos indígenas, me permitem ver a importância de apresentar na escola a aldeia indígena desde um outro olhar. Ou seja, mostrando que esse espaço é um lugar de saberes tão importante quanto uma biblioteca, museu ou qualquer outro lugar onde, geralmente, os professores levam seus alunos em busca de conhecimento.

Nesse sentido, Mato (2008) propõe a desconstrução da ideia do suposto “saber universal”, valorizando na escola apenas aqueles saberes que são, em geral, colocados

nessa categoria. Mostra que essa tendência deriva do fato de que muitas instituições científicas excluem de modo sistemático esses outros saberes e, então, o autor propõe problematizar a suposta e frequente referência à existência de duas classes de saber: um deles com validade “universal”, enquanto o outro não, sem categorização. Salienta que essa concepção é frequente e tem efeitos que repercutem no trabalho acadêmico. A partir disso, se concentra nesses outros saberes, prestando particularmente atenção ao contexto das sociedades latino-americanas contemporâneas. Salienta que, embora diversos teóricos critiquem atualmente essas pretensões universalistas, ainda é preciso aprofundar os debates sobre esse assunto, já que:

Pensar la producción y validez de conocimiento divididas en dos mundos, uno de los cuales sería poseedor de verdades “universales” y el otro sólo de verdades “locales”, es tan antigua como el credo en la superioridad de la “civilización occidental”, que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber con apariencia de universal. Los encuentros, conflictos y negociaciones entre ese saber en teoría universal y otros locales se han hecho más frecuentes en las últimas décadas por la creciente extensión y profundización de relaciones entre actores sociales que desarrollan sus prácticas a escala mundial, o en algunos casos continental o regional, y los que las desarrollan a escalas más locales, sean estas nacionales, provinciales, municipales o comunitarias. (Mato, 2008, p. 2)

E ainda complementa essa ideia sobre a suposta validade universal da “ciência” como modo de produção de conhecimento e o “conhecimento científico” como acumulação de conhecimentos científicos produzidos “cientificamente” e sua aplicabilidade em todo tempo e lugar, afirmando que

... pese a los ya no tan recientes análisis y argumentaciones de destacados académicos [...], podemos observar que las prácticas y discursos de una gran cantidad de investigadores, instituciones de investigación y formación académica, y organismos de formulación de políticas de ciencia se asientan – cuando menos implícitamente – en la idea de que la “ciencia” (como modo de producción de conocimiento) y el “conocimiento científico” (como acumulación de conocimientos producidos “cientificamente”) tendrían validez

“universal”. Es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar. (Mato, 2008, p. 2)

A partir dessa visão de mundo, salienta que a outra perspectiva contemplaria uma ampla variedade de tipos de saber, de modos de produção de conhecimento e seus resultados. Saberes esses que de forma geral são chamados de “étnicos”, “locais”, “particulares” ou “não universais”. Desse modo, expressa:

En el marco de esa visión del mundo, la otra clase abarcaría a una amplia variedad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber “universal” de la “ciencia”, suele caracterizarse –según los casos- como “étnicos” o “locales”, siempre como saberes “particulares” y por lo tanto “no universales”. De acuerdo con este punto de vista, estos “otros” saberes sólo tendrían vigencia y aplicación local, al menos hasta que sean sancionados con los métodos propios de la “ciencia”. Un ejemplo de esto es la evaluación y validación de conocimientos étnicos y otros sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales mediante métodos “científicos”, a lo que, de manera significativa, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones “científicas” o laboratorios farmacéuticos. (Mato, 2008, p. 2)

O autor integra na sua argumentação ideias e propostas formuladas por intelectuais que se autoidentificam como indígenas, valorizando e colocando em um pé de igualdade os saberes locais, salientando não somente a importância, senão também a viabilidade da colaboração intercultural na produção de conhecimentos. No campo da formulação e execução de políticas públicas da ciência e da educação, essa perspectiva de análise é considerada por ele muito importante. Principalmente nos âmbitos nos quais se produzem representações de ideia de “Ciência”, se elaboram e aplicam políticas de ciência, ou se realiza investigação científica e se oferece formação acadêmica.

Em relação aos atuais processos de globalização, o autor sugere problematizar dentro do espaço escolar as limitações e consequências da crença na existência de um saber pretensamente universal e outro de validade apenas local, devido à crescente importância dos intercâmbios entre atores sociais cujos modos de ver o mundo, produzir conhecimento e atuar se formam em contextos muito diversos e dão espaço a diferentes tipos de saber.

O OLHAR TRANSFORMADOR A PARTIR DO DIÁLOGO COM O OUTRO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Ao longo do estudo que venho realizando, conectado com a minha prática docente, além de ter conhecido aspectos sobre os modos de vida guarani, refletindo sobre os princípios cosmológicos, mitológicos e educacionais desse povo, reafirmei a minha convicção da necessidade de mudança individual e coletiva nas ações pedagógicas na escola regular não indígena. Nesse sentido, a possibilidade do diálogo direto com o professor guarani Jerônimo Vherá¹⁰ me fez aprofundar a percepção da necessidade, de que, docentes e alunos reconstruam, por meio de processos de aprendizagens significativas, a nossa história na América, desde um olhar descolonizador e não eurocêntrico.

Ou seja, compreendi que é necessário estudar a temática indígena na escola desde um outro ponto de vista, construído em conjunto com os povos indígenas desde uma perspectiva diferente da história que nos foi contada. Essa mirada precisa marcar um novo rumo, resistindo e questionando as representações estereotipadas do indígena atual que, geralmente, reforçam o preconceito e a discriminação.

Sendo assim, desde o meu lugar de docente, vejo que na medida que mais mergulho nos estudos neste tema, aumentam os meus questionamentos sobre os modos possíveis e adequados de realizar com os alunos o estudo da cosmogonia do povo guarani desde uma perspectiva que os próprios guaranis concordem, participem e se reconheçam. Os encontros com esses povos, nas visitas nas aldeias que venho realizando, como também nos encontros no âmbito acadêmico da UFRGS, fizeram-me pensar em como resistir à tendência atual da sociedade ocidental, centrada no reforço dos estereótipos e preconceitos, sentindo-me convidada a me somar aos esforços que atualmente existem, tanto dentro como fora das aldeias, para tratar esse assunto de modo alternativo, não tradicional e não eurocêntrico, e sim desde uma perspectiva descolonizante.

Compreendi, a partir de Menezes & Bergamaschi (2015, p. 53), que o olhar que dirigimos ao outro se dá desde o nosso lugar, do que somos e temos, do nosso “ser ocidental” e que, por esse motivo, precisamos antes do que nada refletir sobre isso e provocar uma transformação no nosso olhar, ou seja, procurar o “encontro que evoca o passado que nos constitui e que produz a memória e a história do que somos como

americanos. E, mesmo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro, o índio que exala o ‘fedor’ de que fala Kusch, a sujeira que contrasta com a pretensa pureza europeia” (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 53).

Um outro aspecto que devemos reconhecer é que esses encontros com o outro, o indígena, nos faz aflorar “o medo de assumir as marcas indígenas que produziu nossas identidades americanas. Talvez isso explique a dificuldade do encontro, de dirigir o olhar sem julgamento, de não ver o que falta, mas olhar o que é. (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 53). Fiquei convencida que os meus esforços e ações devem ser feitos à luz dos aportes teóricos que visam ao respeito e aceitação das diferenças culturais, desde esse outro olhar, num intento de contribuir para o diálogo intercultural num plano de igualdade. Para isso, considero necessário, a partir dos aportes teóricos aos que tive acesso, como também às vivências que até o momento tive em algumas aldeias indígenas, delinear, de modo comprometido, estratégias que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem na temática indígena na escola, trabalhando para a desconstrução desses estereótipos e preconceitos e, assim, não continuar a perpetuá-los.

Um outro elemento que resgato e vejo necessário introduzir na escola não indígena é a valorização do silêncio e a plenitude da sua intensidade, a possibilidade de escutar, como deduzimos do seguinte trecho de diário de campo: “[...] percebemos que o silêncio é o som maior na aldeia, o que possibilitou escutarmos cada sapo, cada passarinho, cada galo e cada carro que chega à longa distância já é escutado” (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 47). Esse elemento, o silêncio, tem muito para nos dizer e sinto que devemos escutá-lo no campo docente, valorizando-o como estratégia pedagógica, desenvolvendo, por exemplo, brincadeiras desafiantes que envolvam o ouvir com atenção em silêncio sons do ambiente.

Como primeiro passo, acredito que ações educativas que contemplem uma sondagem prévia entre professores e alunos, indagando o modo como vem sendo vivenciado o estudo dos povos indígenas na escola até hoje, reconhecendo a existência de uma prática consolidada em relação à temática indígena fomentada pela mídia, podem ajudar a perceber o impacto que essas representações estereotipadas tem na instituição educativa. Observo que somente resistindo ao enraizamento de ideias

preconcebidas é que será possível a construção de um espaço de diálogo e respeito com os nossos Povos Originários da América.

Depois dessas reflexões, levanto mais dois interrogantes, além dos que já anunciei no início do presente trabalho: *O que é, ao final, um estereótipo e o que é discriminação?* Para esclarecer esses conceitos, recorri a Babo (2008) quando diz que através de todas as instâncias de socialização o indivíduo está em contato permanente com estereótipos e preconceitos. A autora salienta que os estereótipos, chegam por meio da publicidade, cinema, televisão, internet, imprensa escrita e literatura, e salienta a importância da desmontagem ou desconstrução deles, ou seja, desfazer pela análise o que se encontra estruturado, mais do que à destruição.

Para aplicar essas reflexões no campo educativo, pode resultar útil observar a referência que a citada autora faz a Walter Lipmann quem afirma, em relação à origem do conceito “estereótipo”, que funciona como filtro simplificador das relações entre EU e a complexidade da realidade em que o OUTRO se integra. O estereótipo seria o reflexo de uma tendência universal para agrupar e categorizar os acontecimentos, os objetos e as pessoas, com base em relações de semelhança. Efetivamente o nosso espírito está recheado de representações coletivas, através das quais apreendemos a realidade cotidiana e fazemos significar o mundo.

Babo, afirma ainda que ao lado do “estereótipo” surge o “preconceito”, sendo conceitos distintos, mas que se confundem frequentemente. Assim no conceito de estereótipo, segundo a autora, predomina a dimensão de classificação, sendo um juízo redutor falseado ou mesmo contraditório. Salienta também que quase sempre possui uma carga depreciativa, feita com desconhecimento de causa e referente a um determinado grupo e seus elementos. Já o preconceito é apresentado como o elemento afetivo, é mais intenso, encerrando uma implicação avaliativa quase sempre negativa e se referendo a um objeto ou a um grupo social.

Por outra parte, a discriminação é descrita como comportamentos lesivos das capacidades e dos direitos do OUTRO e é representado por um ou vários indivíduos pertencentes a um grupo étnico, nacional, sexual, religioso ou etário, diverso do EU. Desse modo, podemos deduzir que no ambiente escolar, tanto professores como alunos convivem com certos estereótipos e isso não significa que existam necessariamente preconceitos e, em consequência, discriminação, mas é importante que o docente saiba diferenciar e reconhecer esses elementos para conseguir planejar caminhos que ajudem

o aluno a respeitar as diferenças, valorizando as particularidades das culturas que convivem no mundo atual.

Nessa linha, entendi que desconstruindo essas ideias estereotipadas, desde os inícios da escolarização, poderia se evitar que o aluno chegue a desenvolver preconceitos e atitudes discriminatórias, por falta de oportunidade de conhecer um outro olhar que não o tradicional eurocêntrico. Nesse ponto, vejo a minha necessidade e compromisso docente de fazer um trabalho diferenciado no ambiente escolar, baseado num estudo teórico-prático aprofundado sobre a temática indígena na escola.

Nos encontros, ao longo dos diálogos com o Jerônimo, compreendi também, como o povo guarani, prescindindo da instituição escola, se manteve, a pesar do forte e insistente ocidentalização desde a colônia até os nossos dias, me propiciando momentos valiosos na minha atividade docente, percebendo a importância de “resistir” aos enfoques eurocêntricos de análise e estudo da temática indígena.

Observo que a concepção que os guaranis têm da escola se diferencia da escola ocidental e que, para podermos estudá-la, a nossa metodologia precisa-se transformar num entendimento sobre os princípios da educação Guarani, pois

esta é enraizada na base universal reflexiva, gerando uma coerência de sentidos, uma orientação na ação, na qual existe um caminho a ser percorrido, uma dança a ser dançada, uma oração a ser feita, uma canção a ser cantada, que precisam ser vivenciados diariamente, dentro de uma ética de respeito, na qual cada pessoa tem uma mensagem. Portanto, conviver torna-se imprescindível, assim como pensar sobre esse conviver. (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 43)

Essa concepção, segundo as autoras (2015), revela também o entendimento de uma sociedade que se assenta numa totalidade cosmológica sem fragmentação em que as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras, elaborando internamente a complexidade que a vida lhes impõe, como mostra o seguinte depoimento de Cirilo¹¹: “Os guarani têm escola, só que é diferente dos brancos. No sistema guarani é junto, é um todo, diferente dos brancos que é separada.” (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 18).

Na intenção de qualificar cada dia mais a minha contribuição no ensino, pesquisa e extensão, percebi que o diálogo com o povo guarani me permite pensar num leque de possibilidades de trabalho docente na escola não indígena que me leve a

cooperar com alguma transformação educacional com implicações no social. Estou convencida de que, efetivamente, por meio da educação é possível gerar uma sensibilização da comunidade escolar referente a esses encontros de culturas, delineando estudos não eurocêntricos e sentando bases para gerar interesse pela aproximação e para a construção de parcerias com o povo guarani.

Acredito que esse tipo de ações, possibilita abrir futuros espaços duradouros de construção coletiva entre indígenas e não indígenas, permitindo um enriquecimento mútuo que repercute na transformação do modo como os não indígenas nos relacionamos com a nossa Terra e tudo o que nela temos, com respeito e amor por ela. Vejo, por exemplo, que as temáticas sobre o cuidado com a natureza que muitas vezes já desenvolvi como docente na escola, teriam tido muito mais sentido para as crianças se eu houvesse tido acesso às informações e vivências que os diálogos interculturais com os guaranis me possibilitaram.

Sou muito grata por esses importantes e valiosos momentos que estão transformando meu modo de olhar o mundo, os seres que nele vivem e o lugar que eu posso ocupar nessa relação, com implicações no âmbito educacional. Os encontros com o Outro estão produzindo em mim uma transformação e transformando os meus planejamentos docentes e ações em aula.

Trata-se de um novo olhar diferenciado que vem se gestando no espaço escolar, com implicações no individual e no social. Isso porque, estudar a temática e pesquisar sobre ela, enquanto prática social significa “assumir que existe uma relação de transformação mútua tanto no espaço de nossas vidas pessoais como no espaço coletivo que estrutura o modo de vida social” (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 49).

Assim, com base nas citadas autoras, podemos deduzir que muitas das ações podemos realizar a partir da pesquisa e das diferentes aproximações que estamos fazendo com a cultura Guarani, mas nada se torna significativo se não resulta numa transformação na vida pessoal do pesquisador e no próprio espaço coletivo que as aproximações culturais geram. Nas próprias palavras das autoras:

De fato, foi uma relação que produziu em nós um estar coletivo com o outro – Guarani. Modos de vida que se observaram, que se relacionaram e se tensionaram na alteridade das buscas. Assumir a diferença e a possibilidade da construção nesta relação torna-se uma reflexão imprescindível [...]. (Menezes & Bergamaschi, 2015, p. 50)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa me mostram as possibilidades que oferece o trabalho com literatura na sala de aula, ajudando as crianças a começar a pensar a América de maneira profunda, estabelecendo uma base para que nas próximas etapas da escola, continuem aprofundando nessa linha.

Desse modo, o aluno obtém ferramentas que lhe permitem valorizar o substrato legado por nossos povos originários e que ainda hoje, graças a sua incansável resistência, permanece vivo, tentando construir canais de diálogo intercultural com ocidente, na busca de uma nova forma de conviver conjuntamente. Assim, é possível pensar um trabalho pedagógico conjunto, que contemple as necessidades de todos e respeite as particularidades, contribuindo cada cultura o melhor que tem, em vistas da construção de um mundo melhor para todos.

Para conseguir fazer um trabalho docente diferenciado na escola, abrangendo o estudo dos povos indígenas, percebo a necessidade de ter um olhar pedagógico com foco numa educação para a convivência harmônica dos povos, reconhecendo o papel central que a escola tem no diálogo intercultural e na construção conjunta, junto com o povo indígena, dessa ponte intercultural que a escola pode ser entre a aldeia e o mundo (Alvarez Leite, 2010), mas transitada em ambos sentidos, ou seja, entendendo a aldeia e a escola dos moldes ocidental como elementos que devem dialogar na construção de caminhos de comunicação e produção no campo pedagógico descolonizante.

O andamento do estudo mostra também que a Educação pode ser vista como uma busca incessante e sem prazo, como uma alternativa para a afirmação dos povos indígenas que ainda vivem invisíveis na sociedade, numa luta pelo reconhecimento da diferença e também pela igualdade dos sujeitos; numa luta pelo direito às culturas diferentes dos povos. Vejo a Educação como um espaço onde todos podem aprender e ensinar a conviver, sem perder a sua identidade, mas este reconhecimento das diferentes culturas, só dar-se-á através do diálogo com esses povos.

Acredito, pois, que os encontros interculturais fortalecem os laços entre as culturas e é importante incentivar o aluno a vivenciar as práticas da cultura alheia, exercitar, por exemplo, a língua do outro, os costumes do outro, em um ambiente de imersão real, promovendo que a amizade entre povos seja possível, inclusive além do tempo do convívio presencial, estabelecendo vínculos duradouros. Esse tipo de

experiências contribuí para aumentar e consolidar os laços de cooperação, promovendo e intensificando o estabelecimento de relações firmes, colaborando assim na construção da paz dos povos da Terra.

Uma experiência dessa natureza, ou seja, do encontro entre culturas, pode permitir ao aluno reconhecer os diferentes pontos de vista e juízos de valor e expressar suas vivências de modo escrito, produzindo textos significativos para ele e para os outros. Desse modo, o estudante pode construir um retrato da diversidade vivenciada, permitindo que faça uma rica reflexão num permanente trabalho que busca conseguir relações humanas baseadas no respeito, compreensão e aceitação das diferenças para a construção e uma cultura de paz. As apreciações dos alunos, suas impressões e dúvidas podem ser plasmadas em trabalhos escolares que permitam exercitar a oralidade e a escrita de modo contextualizado, isto é, a partir de um assunto em estudo que seja significativo para ele.

As experiências que estou tendo em sala de aula me ajudam a ver a riqueza que os encontros vivenciais entre os povos podem propiciar e isso fica ainda mais evidente se contrapostos aos pobres e tendenciosos materiais didáticos que fragmentam a realidade, mostrando representações que somente reforçam estereótipos e pré-conceitos.

Guaranis recebendo alunos do Ensino Fundamental do CAp UFRGS na *Tekoá Pindó Mirim*, em Itapua (RS).



Foto da minha autoria

REFERÊNCIAS

- Alvarez Leite, L. H. (2010, janeiro/junho) Com um pé na aldeia e um PE no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Vol. 10, núm. 1, pp. 195-212.
- Bonin, I. (2008) Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 89, pp. 312-324. Recuperado em 9 de agosto, 2018, de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/703>
- Bonin, I. & Ripoll, D. (2015) “Um olhar que aprisiona o outro...”: os povos indígenas em revista, 20 anos depois. In E. Kirchof; M. L. Wortman & M. Borraber (Orgs.) *Estudos Culturais & Educação – contingências, articulações, aventuras, dispersões*. (1ª ed., pp. 151-173). Canoas, RS: Editora da ULBRA.

- Bonin, I. & Bergamaschi, M. A. (2010 janeiro/junho) Povos Ameríndios e educação: Apresentando e contextualizando o tema. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Vol. 10, n. 1, pp. 5-11. Recuperado em 9 de agosto, 2018, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nota-introdutoria.pdf>
- Cadogan, L. (1992). *AYVURAPYTA: textos míticos de los MBYÁ-Guaraní del Guairá*. (2a ed.) Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dier, I. C. F, Ramos, T. M. & Serres, L. N. M. (2017, junho) Práticas alternativas no Ensino Básico: Produzindo significados sobre identidade e diferença no estudo dos Povos Indígenas. *Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação*. Canoas, RS, Brasil. Recuperado em 9 de agosto, 2018, de http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495162912_ARQUIVO_PARAENVIO-SBECE-PRATICASESCOLARESALTERNATIVASNOENSINOBASICO.pdf
- Kettzer, S. M. (2001). A literatura e a metodologia do ensino de literatura para crianças e jovens. In. Komosinski, L. G. & Kohlrausch R. (Orgs.). *A linguagem descobrindo mundos*. Erechim/RS: Edifapes.
- Kusch, R. (2009) La seducción de la barbarie. In. *Obras Completas*. Tomo I. Córdoba, Argentina: Fundación Ross.
- _____. América Profunda. In. *Obras completas*. Tomo II. Córdoba, Argentina: Fundación A. Ross.
- _____. Geocultura del hombre americano. In. *Obras Completas*. Tomo III. Córdoba, Argentina: Fundación A. Ross.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Revista Alteridades*, (35), 01-116. Recuperado em 9 de agosto, 2018, de <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/215/214>
- Menezes, A. L. T. & Bergamaschi, M. A. (2015). *Educación Ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc.
- Oliveira, T. S. (2008). Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In. R. Silveira (Org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas, RS: Ulbra.

Santos, B. de S. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

¹ Este texto, originalmente, foi apresentado na RAM em 2017 (*XII Reunión de Antropología del MERCOSUR*). Na presente versão, foram acrescentadas as últimas reflexões, fruto do andamento da pesquisa. Para maiores informações sobre o texto original, visitar: <https://ram2017.com.ar/?p=2144>.

² No Brasil a educação escolar se compõe dos seguintes Níveis: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior. Para maiores informações, visitar:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

³ A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ficando estipulado que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”. O artigo conta com dois incisos, a saber: § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” A lei pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1

⁴ Toma-se como base o conceito de “decolonialidade” no sentido dado por Castro-Gómez & Grosfoguel (2007, p. 13) que considera que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nações na periferia. Trata-se de uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, como processo que tem transformado as formas de dominação estendidas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia a escala mundial.

⁵ No sentido dado por Menezes & Bergamaschi (2015), compreende-se aqui a narrativa como o modo singular que o Guarani tem de contar e justificar coisas e acontecimentos.

⁶ Uma experiência marcante, que despertou ainda mais o interesse pela presente temática, foi a realizada no Colégio de Aplicação no ano letivo de 2016 com alunos do 2º ano dos anos iniciais, envolvendo o estudo dos Povos Originários. O trabalho, feito em parceria com outra professora da escola, girou em torno do estudo dos povos indígenas, a partir de questionamentos, ajudando as crianças a realizar perguntas e elaborar hipóteses sobre esses povos. Contrapondo o uso tradicional de revistas e livros didáticos nas escolas, nesse projeto foi feita a escolha de visitar com os alunos a *Tekoá Pindó Mirim*, em Itapuã (RS). A descrição dessa saída de campo, preparação dos alunos, recepção na aldeia, impressões dos alunos, assim como os questionamentos deles encontram-se registrados em material audiovisual e foi enviado para a aldeia visitada, a fim de estabelecer um diálogo com a comunidade guarani. Fruto dessa pesquisa e do diálogo com uma professora do Instituto Estadual de Educação Olivia Lham Hirt – Igrejinha /RS, produzimos, entre as três docentes, um artigo que foi apresentado no VII SBECE no mês de junho de 2017 (VII Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação), promovido pelos Programas de Pós-graduação da ULBRA e da UFRGS, cujo título é “*Práticas alternativas no Ensino Básico: Produzindo significados sobre identidade e diferença no estudo dos Povos Indígenas*”.

⁷ O documentário “Seres da Mata e sua vida como pessoas” está disponível em: <http://estantedasala.com/os-seres-da-mata/>

⁸ O Projeto Unialfas do CAp UFRGS é composto pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano. Para mais informações, visitar: <http://capunialfas.blogspot.com.br/>

⁹ No Brasil, o dia 19 de abril está institucionalizado como o “dia do índio”. Foi criado pelo presidente Getúlio Vargas, através do decreto-lei 5540 de 1943. A ideia de um dia para celebrar os povos originários

foi proposta em 1940, pelas lideranças indígenas do continente que participaram do Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México. Para maiores informações:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁰ O Instituto Latino Americano de Estudos Avançados (ILEA), juntamente com Redes Povos Originários e Diaspóricos: epistemologias e territorialidades e com o apoio do grupo Quem conta um Conto – Contadores de histórias, promoveu, no primeiro semestre de 2017, o Curso de Extensão de Língua e Cultura Guarani, ministrado pelo professor Verá Tupã (Jerônimo Franco) do qual participei como aluna. Para maiores informações, visitar: <https://www.ufrgs.br/prorext/ileaufrgs-promove-curso-de-lingua-e-cultura-guarani/>

¹¹ Entrevistado presente em trecho de diário de campo.