



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10872 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

### EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NA ESCOLA – DIÁLOGO COM OS POVOS INDÍGENAS

Fatima Rosane Silveira Souza - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

Trata-se de relato de projeto de pesquisa desenvolvido em estágio de pós-doutoramento em educação, no período de 2020-2021, quanto vigoraram as medidas mais rigorosas sobre o distanciamento social decorrente da pandemia da SARS COV-2 (COVID-19). Embora tenha sido desenvolvido para atividades presenciais, apresento as alternativas e as dificuldades encontradas para dar prosseguimento ao projeto.

Destaco como objetivo o propósito de pesquisar acerca da experiência formativa de professores na escola, como contribuição para a efetividade da Lei n. 11.645/2008, a qual determina seja incluída no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No caso, especialmente aqueles que vivem no Rio Grande do Sul, como os Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng.

A proposta de experiência formativa de professores na escola, como projeto de pós-doutoramento evidenciava atividades presenciais. Por que na escola? Ora, uma das problemáticas encontradas, para a formação de professores, é a dificuldade de agenda dos possíveis interessados. Ter o ambiente escolar como espaço de formação, leva em consideração a rotina dos professores, que, comumente, possuem uma rotina profissional multiturno, multilocal, multissistemas, multiculturas e multitarefas, ou seja, trabalham em vários turnos, em escolas, locais, cidades, sistemas e redes diferentes; em escolas públicas municipais e estaduais e particulares. Deslocam-se da zona rural para os centros urbanos, das regiões centrais para instituições da periferia. São pedagogos, bibliotecários, professores; ajudam a servir a merenda, a fazer as matrículas, entre outras atividades. Outro fator é a dificuldade de conseguir autorização das diferentes instituições para as ausências que, por vezes, demandam uma formação.

Realizar atividade na escola e com a participação de intelectuais indígenas (lideranças, pajés, xamãs, professores) busca proporcionar, com densidade, uma vivência formativa que contribua para compreender a cultura dos povos indígenas, e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a presença histórica e atual desses povos em nossa sociedade. Na escola até mesmo para fortalecer a possibilidade da presença do indígena nesse lugar. Para isso, são abordados temas como mitologia, espiritualidade, os modos de educação dos povos indígenas Guarani e Kaingang, como possibilidades de aprendermos a con-viver, de maneira pacífica, sem preconceitos, mas como processo de aprendizagem.

A metodologia tem como inspiração as aprendizagens e os diálogos que temos realizado com os povos indígenas. Faz parte do projeto o convite aos professores para visitar uma aldeia indígena, e participar de atividades como trilhas, ouvir os cantos, participar das danças, compartilhar uma refeição, exercitar a escuta ao redor do fogo, entre outras. Experiências e vivências formativas que são desenvolvidas a partir do círculo da cultura, em uma disposição da horizontalidade pedagógica que permite agregar a um caminhar sentipensante a concepção de que ninguém educa ninguém, que ninguém se educa sozinho e de que a educação deve ser um ato solidário, de trocas interpessoais, “A troca que ensina é uma pequena pesquisa”; “é um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local” (BRANDÃO, 1981, p. 24). A perspectiva de pesquisa em processos horizontais, abertos às aprendizagens recíprocas, colaborativas e de co-teorização, também inspirados na etnografia colaborativa (RAPPAPORT, 2008), vão produzindo um entrelaçamento de atividades e reflexões entre indígenas e não indígenas.

Dilthey (1994) nos ensina que a vivência é o vivido que dá sentido ao conhecimento e não o contrário. Compreendemos as vivências e suas reflexões como contribuições para a sensibilização, um ambiente mais propício à aprendizagem e à formação. Santos (2019) defende o fim do império cognitivo e sustenta que todo o conhecimento é corpóreo, sendo inaceitável seja compreendida a experiência como inferior à teoria. “Experiência é uma prática, um estado de espírito, uma sensação de que se pode ter um conhecimento direto das coisas (comer, admirar uma paisagem, crer em deuses etc.) ... experiência como experiência vivida” (SANTOS, 2019, p. 126); como ação social e política que circunscreve o exercício da ética, da política do cuidado, da solidariedade, da reciprocidade e da cooperação. Vivência como experiência; experiência como vivência.

Trata-se de um modo de investigar que estabelece a pesquisa como um espaço de diálogo, que compreende a convivência e as tensões presentes como geradoras de aprendizagens. O estar junto, o diálogo, a abertura à alteridade e as aprendizagens que esses encontros e diálogos possibilitam vão se tornando

importantes contribuições para compreender o arquivo de imagens coloniais (LIMA, 2013) que fomos armazenando e reproduzindo, em relação aos povos indígenas, desde os processos de colonização iniciados no séc. XVI.

A partir dos diálogos e aprendizagens com os indígenas Guarani e Kaingang, percebe-se fundamental, para a formação de professores, compreender o que significa a inseparabilidade entre corpo, linguagem e mundo nos processos graduais de uma vivência compartilhada. É nesse contexto que a experiência formativa se constitui: a vivência e a experiência como caminhos para compreender, conhecer, aprender, produzir sentidos e, então, compartilhar com os estudantes.

Além disso, uma imagem, uma vivência, como uma dança, um canto, uma trilha, uma narrativa mitológica, têm o poder de evocar uma resposta enérgica dentro de nós (HOLLIS, 2005); é um “mundo concentrado, uma cristalização dos cosmo”, “acentuação do presente como presença no mundo” (MAFFESOLI, 2012, p. 111). Uma narrativa mitológica, por exemplo, uma imagem em toda sua potência, nos ajuda a lembrar que mitologia não é exclusividade europeia. Todo o mito possui uma estrutura que dirige a atenção e ecoa na memória do ouvinte (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 47) e, de certa forma, ressoa no inconsciente. Podemos citar como mitologias o Mito dos Gêmeos, para os Guarani, e *Kamé* e *Kairu*, para os Kaingang, narrativas que nos ajudam a compreender um modo de ser, de estar no mundo, de se relacionar com o outro e de produzir resistências.

A situação de distanciamento social, em março de 2020, as restrições para acesso às escolas e às comunidades indígenas, demandaram adaptações ao projeto. Com isso, os meios digitais monopolizaram os canais para o diálogo com as comunidades indígenas, e com as escolas da educação básica.

Sabemos que, em meio às tradicionais multitarefas, as aulas remotas adicionaram carga de trabalho e tornaram os encontros virtuais para formação mais desafiantes. Ainda assim, a experiência/vivência/aprendizagem almejada compartilhar entre indígenas e professores prosseguiu adaptada para o ambiente virtual, com outro cronograma e atividades mais enxutas. Todos, universidade, professores, estudantes, pesquisadores e comunidades indígenas levaram algum tempo para adaptação. Aprendemos tentando, ajudando-se mutuamente. E os encontros entre professores e indígenas somente ocorreram em 2021, quando algumas instituições municipais e estaduais, com melhor domínio no uso das tecnologias disponíveis, voltaram a atenção à formação de professores.

Nessa perspectiva, entre as iniciativas, cabe destacar a da rede municipal de educação de Pantano Grande, dirigida à história e à cultura das populações afro-brasileiras e indígenas, realizada em meio remoto, pelo *Google Meet*, com duração média de 2 h. Como atividades escritas, via Moodle, deviam apresentar uma

proposta pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula.

Organizado por professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, o curso “Aprendizagens interculturais na educação básica: história e cultura afro-brasileira e indígena” teve 24h de duração. Nos encontros reservados ao estudo da cultura e da história dos povos indígenas, participaram intelectuais indígenas Guarani e Kaingang, as duas maiores populações indígenas em território gaúcho.

O curso teve a participação de cem professores da educação infantil e do ensino fundamental. Nos encontros destinados à cultura e à história dos povos indígenas, os participantes interagiram intensamente, demonstrando curiosidade sobre a vida nas comunidades, como se dão os casamentos e as separações; crenças, espiritualidade; alimentação; sistema de punição, violência; educação das crianças, modos de sobrevivência, tradução de palavras, narrativas mitológicas, entre outras.

Músicas, imagens, vídeos, narrativas, sugestões de leituras, a fala na língua Guarani ou Kaingang, eram recursos de sensibilização a cada encontro, assim como momentos de silêncio para reflexão ou para registro escrito, imagético, como modos diferentes de produção de sentidos e aprendizagens. Em um encontro para conhecer um pouco mais sobre os povos indígenas, essa escuta, simbolicamente, torna-se uma semente lançada em solo desconhecido e florescimento incerto. De qualquer sorte, estar à escuta, nos ensina Nancy (2013), é estar na borda do sentido; alguma ressonância é possível. Para alguns, esses momentos envolvem tensão, debate interior entre o que está sendo dito e as imagens coloniais armazenadas como estereótipos, as inconformidades e as negações interiores; outros encantam-se, emocionam-se com as ressonâncias das falas na própria história, nas raízes familiares, nas imagens da infância. Um diálogo pode envolver tensão, ansiedade, enfrentamento e encantamento, mesmo virtual.

Vale destacar o primeiro encontro com a presença de um indígena, em 21/07/2021.

O Cacique Guarani Santiago Franco se dirigiu aos professores diretamente da *Tekoá Yvy Poty* (Aldeia Flor da Terra), situada em Barra do Ribeiro, RS. Falou sobre a história de sua família, sobre sua comunidade, esclareceu várias dúvidas e curiosidades. Os mediadores chamaram a atenção para a presença dos povos indígenas na história regional, com comentários sobre o vídeo “12000 anos de história - arqueologia e pré-história do RS” (COPÉ, 2011), indicado previamente, e as reduções jesuíticas registradas na região do Vale do Rio Pardo. Referido, também, um fato histórico comumente ignorado na educação básica regional: a existência da Aldeia de São Nicolau do Rio Pardo, um dos mais importantes espaços

territoriais dos povos Guarani, na Província de São Pedro, por mais de um século, a partir de 1757. Segundo Melo (2011), o aldeamento era formado por cerca de 700 famílias indígenas Guarani vindas da região das Missões para a região de Rio Pardo, após as guerras guaraníticas. As fronteiras territoriais da aldeia, na atual divisão entre os municípios, estendiam-se desde as proximidades de Pantano Grande até a região onde hoje se localizam os municípios de Santa Cruz do Sul e Venâncio Aires. A aldeia foi extinta na década de 1860, por ato do governo da Província, com o objetivo de ceder as terras aos imigrantes alemães que chegavam à região (MELO, 2011; Jornal GAZETA DO SUL, 28-29/09/2019).

Após a decisão do governo provincial, algumas famílias Guarani permaneceram na região, estabelecendo relações comerciais com os imigrantes recém-chegados, situação que favorecia os relacionamentos interétnicos. A partir desse contato "... ampliou-se na colônia a presença de gente com tez mais escura e cabelos negros abundantes", como registra Kist (2019, p. 20), em "Crônicas da Colônia Alemã". Numa região que se orgulha das origens europeias e da branquitude, o encontro tornou mais presente o entrelaçamento havido entre imigrantes e indígenas, uma raiz ameríndia pouco reconhecida e, muitas vezes, negada. O desconhecimento ou mesmo o temor em relação ao modo de ser indígena e os estereótipos de se reproduzem, podem contribuir para a negação.

Podemos compreender essa situação na perspectiva das polaridades entre racionalidades diferentes, indígena e não indígena, concepções que distanciam um do outro. Quando se aproximam, pode haver tensão, estranhamento, ansiedade. O não indígena, ao se aproximar desse outro, acha estranho, tem dificuldades para entender diferenças que fogem de sua convivência rotineira. Isso produz ansiedade, dificuldade de convivência e intolerância. Observa-se uma tensão inicial, ideias nebulosas, densas, uma ansiedade cultural, como nos fala o psicanalista López-Pedraza (1997), gerada no encontro entre culturas diferentes, e que ressoa em nosso inconsciente. A ansiedade cultural como um lugar, um tempo ou um movimento, é capaz de gerar excessos, violência, ausência de limites, negação da humanidade do outro. E, em relação aos povos indígenas, excessos, negação e violência são históricos e atuais. O diálogo e a convivência ajudam a vencer essas barreiras e aumentam as possibilidades de produzir uma sociedade mais aberta ao convívio com as diferenças e ao aprender um com o outro. Já os indígenas, lembra Canclini (2009), possuem um patrimônio para a interculturalidade, o que os torna mais preparados do que o ocidental para esse diálogo, o que também gera estranhamento por parte dos não indígenas.

Na atividade escrita, enviada posteriormente, os professores propuseram: oportunizar aos estudantes o diálogo com os indígenas, quando comercializam seus artesanatos, na cidade ou encontrando meios de visitar uma aldeia; oficina com o artesanato indígena, para compreender a sabedoria envolvida nesse fazer;

recuperação das memórias históricas por meio de entrevistas; construção de uma árvore genealógica como recurso para o estudo de proporções matemáticas e estimativas; pesquisa sobre a presença indígena na história regional, entre outras.

Um grupo de professores manifestou interesse em visitar a *Tekoá Yvy Poty*, a mais de 200 km de distância, o que somente foi possível a partir de dezembro/2021, sempre observados o distanciamento e o uso de máscaras. Esse interesse em ir até uma aldeia indígena, apesar das distâncias, ajudou a fortalecer a importância das dimensões da experiência, da vivência e da corporeidade, almejadas no projeto. Convidados, vários professores entenderam a importância dessa aproximação e reservaram o sábado para essa atividade, dia sem atividade na escola.

De qualquer forma, as atividades que não puderam ser realizadas na escola, não foram substituídas por situações passivas, expositivas, como palestras e apresentação de conteúdos. Mesmo em lugares diferentes, os professores se abriram ao diálogo, ao movimento, a expressar seus sentimentos, suas dúvidas e dificuldades. Acolheram a proposta e compreenderam a importância dessa aproximação. Numa perspectiva qualitativa e seminal, apesar da distância física, o diálogo, o encontro e a escuta foram viabilizados pelos recursos digitais. Como esses diálogos e reflexões irão impactar na prática pedagógica de cada um, não é possível verificar nesse período. A semente foi lançada.

Nóvoa (2002), crítico da formação de professores restrita à acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, nos fala sobre a trilogia que deve reger a formação continuada de professores: produzir a vida, a profissão e a escola. E ressalta a importância de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A proposta de experiência formativa de professores vai ao encontro dessa perspectiva. E para isso, deve ser periódica, ter a presença indígena na escola e a presença de professores nas aldeias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Povos indígenas. Educação intercultural.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo; Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. **DOU**. Brasília, DF, Disp. em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 jan 2017.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade**. 3ª ed.

Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CAMPBELL, J. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

COPÉ, S. M. (org.). **12.000 anos de História: Arqueologia e Pré-história do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2013. Disp. em: <https://www.ufrgs.br/museu/12000-anos/>. Acesso em: 22 maio 2022.

DILTHEY, W. **Sistema de ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

GAZETA DO SUL. **Santa Cruz do Sul, 141 anos**. Edição n. 210, Suplemento: 28 e 29 de setembro de 2019.

KIST, B. B. C. **Crônicas da colônia alemã**. Santa Cruz do Sul: Editora Gazeta, 2019.

HILLMAN, J. **Psicologia arquetípica, um breve relato**. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

HOLLIS, J. **Mitologemas: encarnação do mundo invisível**. São Paulo: Paulus, 2005.

LIMA, A. C. de S. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista De Antropologia**, 55(2), 2013. Disp. Em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2012.59301>. Acesso em 22 maio 2022

LEVI-STRAUSS, C. **História de Lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LÓPEZ-PEDRAZA, R. **Ansiedade cultural**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAFFESOLI, M. **O tempo retorna. Formas elementares de pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MELO, K. M. R. da S. **A aldeia de São Nicolau do Rio Pardo: histórias vividas por índios guaranis (séculos XVIII-XIX)**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. 2011. Disp. em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56071>. Acesso em 22 maio 2022.

NANCY, J-L. À escuta. Outra travessia (parte I). In: **poesia: voz e escuta**. Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, n. 15, p.159-172, out. 2013. Disp. em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525>

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RAPPAPORT, J. Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation, Collaborative Anthropologies. In: **Collaborative Anthropologies**, Vol. 1, pp.1-31, University of Nebraska Press, 2008.