



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Jaqueline Cezar Tavares Freire

A VIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA E
INTERCULTURAL ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Santa Cruz do Sul

2024

Jaqueline Cezar Tavares Freire

**A VIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA E
INTERCULTURAL ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul–UNISC. Área de concentração em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Freire, Jaqueline Cezar Tavares

A VIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA E INTERCULTURAL ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA / Jaqueline Cezar Tavares Freire. – 2024.

57 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

1. Vivência. 2. Educação Básica. 3. História. 4. Interculturalidade. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de . II. Título.

Jaqueline Cezar Tavares Freire

**A VIVÊNCIA COMO FUNDAMENTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA E
INTERCULTURAL ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul–UNISC. Área de concentração em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Ana Luisa Teixeira de Menezes

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Professora Orientadora

Iara Tatiana Bonin

Professora examinadora–Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Sandra Richter Simonis

Professora examinadora–Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Santa Cruz do Sul

2024

RESUMO

O presente estudo trata de evidenciar as vivências e trocas dialogadas entre duas professoras de História que constroem seus percursos formativos e aproximam-se através do estudo da temática indígena. A pesquisa investiga de que maneiras os saberes indígenas impactaram na prática pedagógica das duas professoras. Com isso, compreenderam-se as trajetórias acadêmicas percorridas pelas duas professoras atuantes na Educação Básica de Santa Cruz do Sul e identificaram-se obstáculos que se atravessam na busca por um ensino transversal e intercultural. O caminho metodológico se construiu em parceria entre as duas professoras de História, a partir da vivência pessoal de cada uma. Com a autoetnografia, foi possível dar conta de uma análise cultural, com ênfase em uma narrativa pessoal, pois não houve o intuito de separar objeto de pesquisa da pesquisadora. Na troca entre professoras, as próprias narrativas pessoais da pesquisadora foram norteando e embasando as reflexões do estudo. Além de autoetnográfico, também se constituiu como um estudo colaborativo e participativo, já que, foi viabilizado através das conversas entre a pesquisadora e a professora colaboradora, considerando os conhecimentos tradicionais indígenas, possibilitando a construção de novos conhecimentos e reflexões embasados no pensamento indígena. A partir dessa perspectiva, compreender a vivência em uma categoria epistemológica empoderou outro modo de fazer pesquisa e de educar, demonstrando também a importância de compreender a vivência como um método de aprendizagem associada ao pensamento indígena. Ao evidenciar a trajetória da professora colaboradora percebeu-se uma construção coletiva iniciada na universidade e contribui na vida acadêmica de seus estudantes na escola. Com o pensamento indígena e uma visão coletiva de mundo, foram construídas noções de coletividade e de pertencimento à comunidade escolar que revelaram uma potência do fazer, aprender e refletir. Esse pensamento possui uma noção de educar para a vida, evocando autoestima nos estudantes ao reconhecerem suas raízes e a capacidade de construir aprendizagens com sentidos próprios que evidenciam a realidade de cada um que pertence àquela comunidade escolar.

Palavras-chave: Vivência; Educação Básica; História; Interculturalidade.

RESÚMEN

El presente estudio intenta destacar las experiencias e intercambios dialogados entre dos profesores de Historia que construyen sus caminos formativos y se acercan a través del estudio de temas indígenas. La investigación indaga en las formas en que el conocimiento indígena impactó en la práctica pedagógica de los dos docentes. Con esto, se comprendieron las trayectorias académicas tomadas por los dos profesores que actúan en la Educación Básica en Santa Cruz do Sul e identificaron obstáculos que se atraviesan en la búsqueda de una enseñanza transversal e intercultural. El itinerario metodológico se construyó en colaboración entre los dos profesores de Historia, a partir de la experiencia personal de cada uno. Con la autoetnografía fue posible dar cuenta de un análisis cultural, con énfasis en una narrativa personal, porque no escucha la intención de separar objeto de la investigación del investigador. En el intercambio entre docentes, las narrativas personales de la investigadora orientaron y apoyaron las reflexiones del estudio. Además de ser un estudio autoetnográfico, también fue un estudio colaborativo y participativo, ya que fue posible a través de las conversaciones entre el investigador y el docente colaborador, considerando los saberes tradicionales indígenas, posibilitando la construcción de nuevos saberes y reflexiones a partir del pensamiento indígena. Desde esta perspectiva, comprender la experiencia en una categoría epistemológica empoderó otra forma de investigar y educar, demostrando también la importancia de entender la experiencia como un método de aprendizaje asociado al pensamiento indígena. Al destacar la trayectoria del profesor colaborador, se percibió una construcción colectiva que se inició en la universidad y que contribuye a la vida académica de sus estudiantes en la escuela. Con el pensamiento indígena y una visión colectiva del mundo, se construyeron nociones de colectividad y pertenencia a la comunidad escolar, que revelaron un poder de hacer, aprender y reflexionar. Este pensamiento tiene una noción de educar para la vida, evocando la autoestima en los estudiantes al reconocer sus raíces y la capacidad de construir aprendizajes con significados propios que resalten la realidad de cada uno que pertenece a esa comunidad escolar.

Palabras clave: Experiencia; Educación básica; Historia; Interculturalidad.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos iniciais são para os povos indígenas do Brasil, em especial os povos Guarani e Kaingang, que me mostraram um pedaço do mundo que é imenso.

Agradeço à professora colaboradora desta dissertação, que carinhosamente usamos o codinome Flor, já que floresce em muitas vidas que toca. Sou grata a minha mãe pelo tempo físico que tivemos compartilhado, seu ressoar em mim é bem maior do que a distância em dimensões que nos separa.

A minha orientadora e professora Ana Luisa sou grata, tremenda é minha admiração por sua sabedoria e simplicidade em compartilhá-la.

Quero também agradecer ao meu parceiro, João, por aceitar dividir a vida com as demandas de uma professora e pela paciência de saber esperar e acompanhar o processo do outro. Às minhas amigas, Fernanda e Iasmin quero agradecer por estarem sempre presentes no percurso formativo da vida.

Sou grata pela bolsa de estudos apoiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tornou um grande objetivo em algo concreto.

Muito obrigada a todo o Programa de Pós-Graduação em Educação–UNISC, pela excelência e acolhimento, em especial para meus professores e colegas e a todo o grupo “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade” que é parte estruturante da pesquisa. Sem o grupo a experiência da pós-graduação não seria a mesma.

*Cantando, dançando
Passando em cima do fogo,
Seguimos num contínuo,
No rastro de nossos ancestrais.*

Ailton Krenak, 2022.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Troféu da mostra pedagógica, ano 2018. Página 37.

Imagem 2: Artefatos Guarani, ano 2022. Página 40.

Imagem 3: Casa construída com taquaras, ano 2022. Página 41.

Imagem 4: Materiais produzidos por estudantes, ano 2022. Página 42.

Imagem 5: Oficina de argila, ano 2023. Página 43.

Imagem 6: Oficina de argila, ano 2023. Página 43.

Imagem 7: Oficina de argila, ano 2023. Página 44.

Imagem 8: A Araucária e a Gralha Azul, ano 2023. Página 51.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS	11
2 REPENSANDO AS NARRATIVAS HISTÓRICAS VISTAS COMO OFICIAIS	15
3 PERCURSOS FORMATIVOS INTERCULTURAIS	21
4 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: A VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO	25
5 MODOS COLABORATIVOS DE FAZER PESQUISA NA AUTOETNOGRAFIA	28
5.1 O diário de campo e suas possibilidades	31
5.2 A efetivação da lei 11.645/2008: vivência e interculturalidade	39
5.3 Ações interculturais	47
6 REFLEXÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

O movimento do viver que ensina, educa e nos amadurece, em muito parece que esses movimentos são escadas, que em cada degrau elevam nosso estar no mundo em busca de uma compreensão maior. Mas o que tem a ver isto com a educação?

Durante os anos de estudos na universidade que pude vivenciar o “chão de escola”, algo me pareceu vital: a paciência com nossos processos e o processo do outro. Por isso, esta pesquisa não é de autoria exclusiva de uma só pessoa e sim feita por muitas mãos, com vivências, tropeços, acertos e toda uma vida sendo vivida além da academia. Essa é uma questão que confesso ter sido compreendida bem mais tarde, e que necessitou de ressignificações na construção deste estudo. Assim se apresenta um breve início desta trilha que tem tão bela vista antes mesmo do seu final.

Em todo o meu percurso formativo, muitos foram os encontros que tive, com considerável contribuição para constituir a pesquisadora que hoje sou. Ao longo da graduação em História, com colegas e professores, a monografia, livros, depois então o mestrado e todas suas vivências nas aldeias, com indígenas, nas escolas, e com grupos de pesquisa e pesquisadores.

No ano de 2019, ainda com o projeto de pesquisa de minha monografia, tratei da musicalidade Mbyá Guarani e seus reflexos na área da História a partir de uma revisão bibliográfica. As aproximações com a cultura Guarani foram construídas ainda no desenvolvimento da monografia, e em 2022, depois de um longo período de pandemia, tive a oportunidade de visitar a aldeia Yvy Poty, localizada em Barra do Ribeiro–RS, e no início de 2023 a aldeia Kaingang Fosá, localizada em Lajeado–RS. Além de ser contemplada com as ricas trocas com o povo Kaingang, facilitadas pelo parceiro de caminhada, o doutorando e indígena Kaingang Onorio de Moura, e as demais trocas com pesquisadores do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade-UNISC/UFRGS-CNPq, do qual faço parte.

Durante esses anos, principalmente pelo fato de poder estar também na educação infantil, fui aprendendo a importância do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, e de que formas acontecem sua condução. Ali pude enxergar, vivencialmente, as distâncias entre uma infância ocidental e uma infância indígena sendo aumentadas, no momento em que o brincar em sua autonomia é interrompido, devido a uma atividade dirigida que deve ser feita como registro da evolução da criança. Mas de que evolução estamos falando? No momento em que a criança está no auge de sua brincadeira o tempo acaba, e nesse momento precisamos

passar para a outra atividade do dia, pois os pequenos precisam aprender sobre delimitação de tempo, já que toda a sua vida escolar será assim.

A educação infantil é a base que conduz uma vida de aprendizado na escola. No momento da disciplina de História, assim como em outras disciplinas, questiono: como aquele jovem, que aprendeu enquanto criança as delimitações de seu tempo, poderá perceber uma disciplina para além de uma linearidade de etapas que precisam de avaliações para seguir para a próxima etapa, até finalizar?

O ensino de História como conhecemos hoje tem suas bases ainda no positivismo de Augusto Comte. Para o positivismo, a história deveria fornecer os fatos com que a sociologia trabalharia. Os historiadores deveriam coletar fatos históricos sobretudo em fontes documentais escritas e oficiais, onde a cientificidade se daria pela veracidade ao conteúdo das fontes, tratadas com neutralidade, em narrativa cronológica, com ênfase nos personagens destacados e nos acontecimentos políticos e institucionais. Os historiadores, em maioria, já compreendem que essa é uma visão ultrapassada, que limita o conhecimento histórico, mas é justamente dessa forma que o aprendizado acontece, à medida que se trabalha assuntos, fatos, com grandes personagens na sala de aula, em uma linearidade de etapas.

Para adentrar a história indígena brasileira, essa epistemologia ocidental-quadrada, com seus quatro lados exatamente iguais, não dá conta, e desvalida, toda a grandeza do conhecimento indígena. É controverso pensar que um país indígena, chamado Pindorama, com grandes civilizações, é pensado hoje totalmente a partir de uma epistemologia científica ocidental, mesmo depois de sua independência.

Há muita historiografia que aborda a temática indígena, mas em muitos casos é escrita por um não indígena, dando visibilidade e notório saber para aquele que supostamente detém o conhecimento, aquele que escreve e analisa o outro. O outro é o que está fora, a margem da sociedade, o indígena.

A publicação de autoras e autores indígenas intenta atravessar “os muros da História oficial” e, com isso, possibilitar que as pessoas entendam que os originários são parte da sociedade, que têm direitos e que podem falar e escrever sobre os temas que desejarem, inclusive e, principalmente, sobre a história do povo do qual fazem parte (PACHAMAMA, 2020, p. 27).

Ao longo de práticas, formações e estudos, fomos percebendo que existem resistências e fronteiras abissais que precisam ser superadas dia após dia, como nos fala Boaventura de Sousa Santos (2010), o que significa ressignificar os sentidos da História dos povos indígenas e das possíveis contribuições para a nossa educação.

Durante o percurso acadêmico, o contato com um referencial teórico feito por e com indígenas traçou outros caminhos de pesquisa que já vinham se desenhando, fazendo questionar-me sobre as contribuições dos saberes indígenas para a educação, com o foco na Educação Básica da rede pública e que impactos tem a força da vivência na realidade dos professores e estudantes.

Esses questionamentos nos conduziram à reflexão na busca de compreender de que maneiras os elementos simbólicos presentes nos conhecimentos tradicionais impactam no ato de educar, que histórias as narrativas ancestrais nos contam, se é que nos contam uma história. É de certa forma, um olhar para nossas raízes, para o futuro e o que queremos para a educação, pensando e repensando nossas práticas enquanto docentes.

Para que esses movimentos acontecessem, o sentido da pesquisa deu-se por vias práticas que valorizaram um fazer pedagógico orientado para o diálogo e a reciprocidade, valorizando e contrastando saberes ancestrais e científicos (SELVAGEM, 2021). A ideia do aprendizado como formativo, sobretudo para o mundo do trabalho, sendo uma via de aquisição de bens de conforto e satisfação pessoal, são em muito um empecilho para compreendermos ensinamentos indígenas, de modos de ser e estar no mundo. É um desafio para os professores saírem dessa construção epistemológica do aprendizado.

Em muitos momentos, durante encontros com outros professores e professoras, foi notória a escassez de informações que chegam até os professores da Educação Básica, seja por falta de procura, ou por não conhecerem a melhor abordagem sobre a temática indígena. Entendo que indicar uma série de referências é algo valiosíssimo, mas em um contexto de hiperaceleração do tempo, os professores acabam optando por formas mais rápidas e simples de se planejar uma aula, não dispondo do tão requisitado tempo.

Perante um contexto de precarização do trabalho, acúmulo de tarefas e salários baixos, há um grande sentimento de desânimo que chega à porta de todo professor pelo menos algumas vezes durante a carreira. Contudo, nas trilhas da profissão tive a felicidade de cruzar com uma professora, também de História, com mais experiência profissional, um tanto de cansaço e um sorriso maior ainda. Atuante na rede pública há cerca de dez anos e muitas narrativas para compartilhar. Entre diálogos e trocas de matérias, livros e indicações, propus, quando no projeto de dissertação, trabalharmos em conjunto e com seus estudantes, na realidade da escola em que atuava.

O estudo objetivou uma investigação das possíveis formas que os saberes indígenas impactam na prática pedagógica de professoras de História da rede pública e privada e dos percursos de formação vivencial. Buscou, mais especificamente, compreender as trajetórias

acadêmicas percorridas pelas duas professoras atuantes na Educação Básica de Santa Cruz do Sul, que se aproximam através dos estudos sobre a temática indígena. Além disso, o estudo também detectou os possíveis obstáculos na busca por um ensino transversal e intercultural.

Em uma pesquisa, sobretudo na área das humanidades que trabalha com tudo aquilo que é do humano, não é de se espantar que ao longo do estudo tenhamos tido algumas reviravoltas, tropeços, acertos e muitas ressignificações, o que não foi negativo e sim motivo para que refletíssemos sobre os possíveis modos de se fazer pesquisa.

2 REPENSANDO AS NARRATIVAS HISTÓRICAS VISTAS COMO OFICIAIS

A igreja cristã foi extremamente presente nos processos de colonização de novos territórios por reinos europeus. Em registros de viajantes, oficiais e religiosos, é sabido que muitos indígenas tiveram contato com a Companhia de Jesus no início do século XVI. A prática religiosa dos jesuítas tinha o objetivo de preparar os indígenas para o trabalho e para um modo de vida europeu, além do trabalho escravo. Essa escravidão se dava pelo princípio da guerra justa, que estabelecia o direito de escravizar ou fazer guerra aos indígenas que confrontavam os colonizadores e se recusavam à imposição da fé católica. Também se dava por meio das bandeiras, expedições onde os bandeirantes exploravam o território buscando ouro e capturando indígenas para escravizá-los.

Na metade do século XVIII, contextualizando para o que hoje é o território do Rio Grande do Sul, ocorreu o chamado Tratado de Madrid, no qual Portugal trocava a Colônia de Sacramento pelo território à margem esquerda do rio Uruguai, que abrangia grande parte do que hoje é o Rio Grande do Sul e onde estavam localizados os Sete Povos das Missões, território até então pertencente a Espanha. Este contexto gerou conflitos e resistência por parte dos Guaranis, e ficou conhecida como Guerra Guaranítica.

Em meados de 1759 foram expulsos os jesuítas do território brasileiro, por elementos políticos, econômicos e ideológicos. Os indígenas, muitos mortos e outros em fuga, deslocaram-se para centros urbanos, ou retornaram para os territórios de onde haviam saído, reivindicando áreas que foram perdidas, migrando também para novos lugares.

As reformas pombalinas em meados do século XVIII que expulsaram os jesuítas do território brasileiro visavam fortalecer o poder com maior controle sobre as áreas. Com isso, algumas das medidas após a expulsão foi, com base no diretório dos índios¹, tornar as aldeias indígenas vilas portuguesas, estimular casamentos mistos entre brancos e indígenas, a imposição da língua portuguesa, dentre outras. Um projeto assimilacionista, com o intuito de extinguir as práticas e costumes indígenas. Mesmo com a extinção do diretório 1798, muitas de suas orientações continuaram vigorando e sustentando a política assimilacionista no século seguinte. Assim, outras demandas no tratamento dos indígenas foram surgindo no século XIX, como a criação de um imaginário nacional, conjuntamente com a manutenção das políticas que perduram desde os tempos coloniais, adquirindo novas roupagens em diferentes períodos.

¹ Documento de meados do século XVIII, criado por Marquês de Pombal, onde elaborou uma série de medidas visando integrar as populações indígenas da América à sociedade colonial portuguesa, estas medidas foram sistematizadas no então chamado diretório dos índios.

Com a independência da colônia brasileira da metrópole portuguesa, manifesta-se a necessidade da criação de uma identidade nacional. Era preciso criar um imaginário coletivo, que unificasse o território ideológica e politicamente. Esse contexto irá refletir diretamente na historiografia, ao ter um papel fundamental na construção da história do Brasil e da história indígena.

É importante enfatizar nomes que foram relevantes para a historiografia do período e algumas percepções da historiografia e de historiadores acerca da atuação indígena no processo histórico brasileiro. É da segunda metade do século XIX o texto de Von Martius *Como se Deve Escrever a História do Brasil*, sendo um

texto fundador da história oficial do Brasil, estando nela contidos muitos elementos do olhar que a historiografia por muito tempo destinou aos povos indígenas. Nesta, a história do índio no Brasil tem relevância pelo caráter de exotismo e curiosidade que a permeia, devendo o historiador ser instigado pela explicação de como foram originadas essas “ruínas de povos”. (PORTELA, 2009, p. 152).

Esse compõe um dos textos principais, que está na matriz da historiografia brasileira, escrito para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB. A partir de Martius (1845) que a historiografia começa a considerar o indígena como uma das raças² fundantes do Brasil, juntamente com o negro e o português, sendo que o último, para o autor, é o rio que absorveria os outros dois afluentes, referindo-se ao processo de miscigenação, do qual para ele resultou a população brasileira. Uma visão xenofóbica, racista e eurocêntrica, pois com essa frase compreende-se que o autor assume acreditar em uma superioridade do homem branco.

A dissertação de Von Martius (1845) terá indicações em obras que a sucedem, como em *Casa Grande e Senzala*, clássica obra de Gilberto Freyre de 1930, onde é possível identificar uma imagem idealizado do indígena, quando o autor descreverá as heranças da “tradição indígena”, das influências do que o autor chama de “cultura totêmica e animista”, que desenvolveram segundo ele medos e superstições no brasileiro. São conceitos concebidos em uma perspectiva que diminuí os saberes indígenas e não chegam a considerá-los como conhecimentos e sim como superstições, sem cunho real, conotando selvageria em um sentido pejorativo, que já ficou no passado, ultrapassada. Diferentemente da concepção de Viveiros de Castro, em que todos os seres, objetos, paisagens possuem vida, onde o conhecimento chamado selvagem é um conhecimento que não foi domesticado com o viés do lucro e da utilidade (CASTRO, 2023). Idealizado e romantizado, o indígena em fins do século XIX e XX, por vezes

² este autor situa raça em um contexto em que as teorias raciais baseadas na ideia do fenótipo e do determinismo biológico estavam em voga na Europa. Sem aqui realizarmos críticas à ideia de miscigenação da época, que se fazem atualmente.

visto como um espírito livre, heroico e anacrônico, era a imagem que representava o passado. Já no século XX é a imagem de um cidadão civilizado, cristão e pertencente à nação brasileira, dissolvido nos costumes portugueses, sem o menor resquício de resistência.

Porém, a abordagem que predomina no Brasil depois da segunda metade do século XX é a marxista, ainda que outras abordagens fossem existentes, como as influenciadas pelos *Annales* e as mais tradicionais, como as positivas. Devia-se a isso, também, essa lacuna, que persiste até em torno das décadas de oitenta e noventa, em que a história cultural predomina, sob uma nova perspectiva que se aproxima da Antropologia. Também é importante considerar o momento político em que se encontrava o país, de processo de redemocratização e a imprescindível atuação dos movimentos indígenas e dos processos de resistência, que então revelam a repressão da atuação do Serviço de Proteção ao Índio-SPI, durante a primeira metade do século XX.

Criado em 1910, o SPI assumiu o papel de proteger e tutelar os indígenas, para integrá-los à sociedade brasileira. “De toda forma, o SPI deveria conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos eles fossem integrados. A partir de então, a função do órgão estaria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam” (KAIAPÓ; BRITO, p. 46, 2014). Mais tarde destituído, o SPI deu lugar à Fundação Nacional do Índio-FUNAI³, em 1967, durante um governo ditatorial.

Na década de setenta, frente ao genocídio de um governo militar, o movimento indígena toma corpo ainda maior com a criação de Organizações Não-Governamentais-ONGs, que apoiam o movimento, afastando o monopólio do Estado e de missões religiosas (BANIWA, 2006). As organizações financiavam encontros, grandes assembleias em que indígenas de diferentes etnias podiam então dialogar e se organizar em um movimento ainda maior, atuando conjuntamente frente a problemas e inimigos comuns.

Com a Constituição de 1988, a presença indígena no parlamento e o imortalizado discurso de Ailton Krenak (1987), foi consolidado o reconhecimento das capacidades civis, políticas e sociais dos indígenas. “A partir da década de 1990, no embalo da Nova Constituição de 1988, ocorreu o fenômeno da multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil” (BANIWA, p. 78, 2006). Agora as reivindicações direcionam-se

³ Hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Em seu primeiro ato de governo, o Presidente Lula emitiu a Medida Provisória n.º 1.154, de 1º de janeiro de 2023, que criou o Ministério dos Povos Indígenas, renomeou a FUNAI com o nome de Fundação Nacional dos Povos Indígenas, além de vincular esta fundação autárquica ao novo ministério criado).

para as causas ambientais, territoriais, de saúde, educação, políticas públicas que abranjam a sobrevivência e uma vida digna e garantam um modo de vida tradicional.

Ao ocupar esses novos espaços é reivindicado também um protagonismo indígena que vem se acentuando cada dia mais. Prova disso são as produções científicas relacionadas à temática indígena que se encontram atualmente em número considerável. “No caminho inverso da historiografia, anciãos, historiadores, antropólogos, escritores e artistas originários, estão, hoje, ainda que lentamente, caminhando da invisibilidade ao protagonismo histórico dos Povos Originários” (PACHAMAMA, 2020, p. 38).

A História é uma disciplina chave, quando se trata dos povos indígenas do Brasil, já que esses são os povos originários desta terra e é através dessa área do conhecimento que se torna possível reconstruir a história desses povos, para tornar o indígena o protagonista de sua narrativa. Muito se fala sobre os primeiros invasores que chegaram ao Brasil, do estabelecimento da colônia, sua transição para império brasileiro e mais tarde para república, e pouco se sabe pelo senso comum sobre o real papel exercido pelos povos indígenas na história do país. Na verdade, muito se sabe entre pesquisadores da área, pessoas interessadas e/ou a partir das narrativas indígenas, mas não são conhecimentos que estão circulando por todas as escolas com fácil acesso para estudantes e professores.

Nesta pesquisa, a disciplina de História tornou-se um aspecto que desempenhou papel importante, já que a professora Flor⁴, que se dispôs a contribuir com o estudo, é historiadora assim como eu, possibilitando aproximações e diálogos. Com os ensinamentos e saberes indígenas, somos conduzidos a refletir sobre como nos é ensinada a história de nosso povo, a partir de noções de um tempo cronológico, enfatizando a formação de civilizações vistas como “desenvolvidas” em uma noção de progresso.

Além disso, as epistemologias predominantes na História são teorizadas a partir do pensamento ocidental, já que a História enquanto disciplina que conhecemos hoje tem forte influência do movimento historiográfico *Escola dos Annales* (2011), durante a primeira metade do século XX. Esse movimento foi transformador para a história, já que se construiu uma concepção positivista e factual, com um olhar para o cotidiano, em diversos espaços além do político e econômico, mas ainda assim em uma concepção de grandes marcos no tempo linear, que demonstram o desenvolvimento da civilização, sem questionar as noções de desenvolvimento e civilização. Essas noções fogem totalmente de uma perspectiva de história e educação ameríndia, pois também contam como a civilização afastou-se do elo com a natureza

⁴ Nome fictício escolhido conforme a professora colaboradora desta dissertação.

e a ancestralidade. Formou-se um humano com senso materialista e utilitarista, que racionaliza o pensamento, ao ponto de não ter espaço para o sensível e para um viver intuitivo.

A literatura indígena emerge da oralidade, e não está em uma mentalidade de produção e utilização da vida (KRENAK, 2022). Ela é biográfica, antropológica, etnográfica, ensaio, poesia e crítica. Na oralidade que constrói as narrativas, passadas de geração em geração, há uma valorização da palavra que, não está registrada em papel ou virtualmente. Através da escrita faz-se imagem para uma cosmologia indígena. São as palavras que, uma a uma, criam mundo. “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade” (MUNDURUKU, p. 83, 2018).

Em uma organização do movimento indígena, percebeu-se que, ao utilizar a escrita, assim como os não indígenas, a perpetuação dessas palavras ultrapassaria o espaço da aldeia e colocaria em questionamento toda uma estrutura do pensamento ocidental. Diferente da História indígena, que na valorização das palavras que formam narrativas vão além dos fatos ao longo dos séculos, mas movimentam-se circularmente, construídos pelas palavras que criam mundo, a sociedade ocidental construiu uma só narrativa para todas as sociedades do mundo, colocando no alto do pódio como modelo e exemplo a história europeia, o que não cabe, ao ser uma ideia reduzida, em que apenas uma epistemologia e uma cosmologia cristã regem o mundo, e o que estiver em outra posição é deslegitimado como não ciência.

Kaká Werá Jecupé, sendo escritor, ambientalista e tradutor, descendente do povo Tapuia, nos mostra em seu livro outras possibilidades do ensino de História, através de sua obra *A Terra dos Mil Povos: história indígena do Brasil contada por índio* (2020), que destaca uma perspectiva indígena da história do Brasil, valorizando a diversidade cultural étnica, com narrativas ancestrais de diversos povos, que conduzem a história do país, e traça marcos temporais a partir de eventos marcantes para os indígenas, evidenciando importantes personalidades desde 1500 até início dos anos 2000.

O livro desempenhou papel importante na aproximação entre a pesquisadora e a professora participante, pois ao dialogar sobre a obra, surgiram para Flor outras possibilidades e formas de conduzir a disciplina de História com seus estudantes do Ensino Médio. As vivências através das literaturas indígenas redimensionam a prática como pesquisadora e educadora, para refletir sobre como educar e pesquisar, resgatando a ancestralidade indígena brasileira.

Os encontros que ocorreram ao longo de toda a caminhada que se constituiu antes e durante o mestrado conduziram possibilidades para refletir sobre quais caminhos direcionariam

a pesquisa. É importante destacar que só foi possível a aproximação com a literatura indígena através das vivências em diversos espaços, entre a aldeia e a universidade; das ações com outras pesquisas que resultaram em muitos registros escritos e digitais; os estudos entre colegas pesquisadores e minha orientadora; as disciplinas ao longo do mestrado; e a troca de vivências com outros docentes, tanto na rede pública como privada.

Assim, no intuito de *estar com*, na construção de uma aprendizagem coletiva, a pesquisa se constrói no coletivo, na transdisciplinaridade e na parceria entre professoras — a professora historiadora e pesquisadora que está no percurso de construir sua dissertação, e a professora historiadora da rede pública estadual. Além disso, há as demais contribuições entre e com docentes em outros espaços durante encontros promovidos pelo vínculo empregatício em uma escola de rede privada e pelas atividades de extensão e pesquisa da universidade.

Os registros das duas professoras historiadoras, em diálogo, cada uma na especificidade de suas vivências, encontram-se e provocam uma ampliação na ação e no movimento de *ser* professora. Despertam o que podemos chamar de tecitura de vida, um olhar para um novo sentido de humano e da vida, ultrapassando a cultura do individualismo e da fragmentação, no circular das palavras, dos saberes ancestrais facilitados a partir de todas as vivências interculturais e a literatura indígena experienciadas pelas duas professoras. Ao circular a palavra, “a vivência que convida as pessoas não apenas a falar ‘sobre’ aquele tema-gerador, mas sim de como elas vivenciam aquele tema, o qual é um falar mais profundo do que falar ‘sobre’” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 221).

Ao longo do percurso acadêmico fui atravessada pela diversidade das culturas indígenas que tiveram parte fundamental da minha constituição enquanto professora de História; esse foi um dos fatores fundamentais para minha aproximação com a professora de História, Flor.

3 PERCURSOS FORMATIVOS INTERCULTURAIS

Destacando a palavra presente na oralidade e narrativas transpostas, a pesquisa buscou modos possíveis de trabalhar entre professoras, em uma perspectiva vivencial, autorreflexiva e intercultural. Com o estudo de temáticas indígenas na escola, efetiva-se o que estabelece a Lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, na Educação Básica pública e privada.

No trabalho de tese *A Lei N. 11. 645/2008 e a experiência formativa de professores na escola — imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus* de Fátima Rosane Silveira Souza (2019), a autora traz que o artigo 26-A da lei estabelece conforme incisos um e dois do art. 26-A:

§ 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. (BRASIL, 2008, n.p.).

A lei visa à obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena brasileira na Educação Básica, porém, na prática, enfrenta dificuldades para sua efetivação. Sobre auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul em 2013,

o relatório, divulgado em 2016, evidencia as dificuldades dos órgãos municipais para conferir efetividade a essa política pública, como a ausência de definição dos mecanismos de implementação do tema nos currículos escolares e de ações efetivas. Conforme as informações das autoridades municipais, a abordagem da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil e a contribuição desses povos para a constituição da sociedade brasileira, no currículo, acontece pontualmente ao longo do ano letivo, em ações como o Mês do Índio, Dia do Índio, entre outros (SOUZA, 2019, p. 48).

A partir de tais ponderações, é importante salientar que as atribuições do cumprimento da lei são relegadas sobretudo à disciplina de História, por vezes incorrendo em generalizações e estereótipos sobre os povos indígenas ao longo do processo histórico a partir de uma abordagem mais cronológica. Isso ocorre na maioria devido às dificuldades que alguns professores enfrentam, como o acesso a materiais e a informações, o excesso de trabalho e demais percalços, não conseguindo dinamizar as aulas e desenvolver projetos para novos enfoques na sala de aula.

Nesse sentido, compreensões de tempo em perspectivas lineares, próprias da cultura ocidental, tornam-se uma limitação para o ato de conhecer as cosmologias indígenas que compõem a história do país. Consequentemente, torna-se um desafio incluí-las nos currículos

escolares. Por isso a necessidade de compreender que existem diferentes perspectivas de história, formas de entendê-la e de representar-se nela.

Pissolato (2007), referindo-se ao passado, destaca que é preciso entendê-lo não como uma continuidade, mas como uma perspectiva existencial, que orienta a alteração do modo de vida. Já Menezes (2006), de maneira mais específica sobre a dança-rito no processo de aprendizagem Guarani, expõe que

a dança Guarani faz a costura de uma memória objetiva e subjetiva, possibilitando um movimento de reatualização, de não paralisação, no qual o passado e o presente se reelaboram mutuamente, pois não são categorias estáticas de um tempo dividido (MENEZES, 2006, p. 215).

Assim, destaco essas reflexões, para pensar questões relacionadas ao tempo e aos processos históricos, em um âmbito interdisciplinar e intercultural, com a Educação Básica e a universidade, “o modo de ser Guarani, como totalidade cósmica, estranha à setorização e à disciplinarização que marcam o conhecimento e as instituições ocidentais na modernidade” (BERGAMASCHI, 2007, p. 205).

Embora se observem temas emergentes relacionados aos povos indígenas do Brasil, atualmente, quais dessas questões são integradas aos currículos? E quando são, como se dá essa abordagem? É importante romper com uma perspectiva do “índio” como algo estático, relegado ao passado, primitivo, e demais estereótipos calcados em imaginário escravocrata, patriarcal, colonizador e preconceituoso. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2010), essa perspectiva nos leva a um pensamento abissal moderno que se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. No campo do conhecimento, por exemplo, o pensamento abissal concede o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de outros conhecimentos e saberes, como os saberes tradicionais indígenas, seus modos de educação, a relação com a natureza, entre outros.

Além disso, aprendemos com os povos indígenas como se valer desses mecanismos e produzir significados próprios a partir deles:

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

Essas são perspectivas distintas à educação ocidental e à educação tradicional indígena. Para Melià (2010),

Os principais mecanismos da educação guarani são o exemplo, a comunicação verbal, a aceitação ou a rejeição na vida social. Recompensa e castigo não têm importância

no processo educacional. Todos os conhecimentos e aptidões de um indivíduo são prestigiados e considerados bons enquanto beneficiam a comunidade (p. 43).

Destaco dois pontos que são fundamentais: o senso comunitário, no qual os saberes e as habilidades não são comparados ou desqualificados, e sim valorizados, principalmente enquanto favoreça a comunidade; e a comunicação verbal Guarani, que remete à importância da oralidade para essa etnia, por estar conectada a diversos princípios do modo de ser Guarani (STEIN, 2009). Para os Guarani a palavra é almada, sagrada, *Nhe'ẽ* na língua Guarani, por esse motivo antes mesmo da fala a escuta é exercitada, ao exigir respeito e concentração o ato de ouvir, valorizando a palavra falada com significado.

Em uma visita a uma aldeia Guarani no Rio Grande do Sul, ao ouvir o Cacique foi notória a diversidade de uma aprendizagem intercultural e a valorização de outros aspectos que extrapolam os conteúdos determinados para uma disciplina. Para os Guarani, é através da palavra que o seu modo de ser (*ñande rekó*) é perpassado, ensinado, ressignificado, e a interculturalidade emerge, ao ser o momento em que a escuta se faz mais que necessária. Durante a visita, foram feitos alguns registros das falas, que serão transcritos mais adiante.

O momento capturou a doação à escuta, no movimento de formar um círculo e ao centro o povo Guarani, em evidência, conduzindo a fala, que solicitava, mesmo sem dizer em palavras, respeito e seriedade, entrega e permanência. Um processo de escuta que também é educativo, além dos ensinamentos perpassados pela liderança, que por si só foram imensos. A organização de quem estava presente exigia uma (re)adaptação do não indígena, um envolvimento com a natureza que extrapola o apenas admirar, exige entrega e integração com os elementos ali presentes (fogo, ar, terra e água), com o momento vivido. Para Maria Aparecida, professora com extenso trabalho com indígenas,

a cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade na totalidade, onde a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. A educação não se restringe à *Opy*⁵ e, tampouco, aos conhecimentos escolares (BERGAMASCHI, 2007, p. 201).

No entanto, é relevante destacar que há diferenças quando falamos de Educação indígena e Educação não indígena e/ou ocidental. A Educação indígena denomina as práticas realizadas pelas próprias comunidades conforme sua cultura e tradições. Também é importante diferenciar que a Educação Escolar Indígena é designada pelas secretarias de Educação de cada local, onde tramitam conhecimentos indígenas e não indígenas, conforme a Lei N. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação-LDB na escola. Já o ensino da temática indígena está relacionado ao estudo da diversidade cultural indígena e dos conhecimentos tradicionais de

⁵ Casa de reza Guarani.

determinadas etnias, ministrada por um indígena ou não indígena, o que ocorre geralmente (DORRICO, 2021).

O ensino da temática indígena, conforme conceituado, ocorreu e ocorre através da mediação da professora Flor em sua prática profissional durante seus dez anos de atuação, com ações dentro e fora do espaço da sala de aula. Conforme um relato seu, ao ser mobilizada por uma ação de outros professores de seu convívio da época, foi despertada a necessidade de aprender mais, buscando por outras experiências que a conduzissem ao encontro com os Guarani. Ela deixa evidenciado que esse momento foi essencial e a inspirou na sua construção enquanto docente e em como trabalharia na escola que atua. Ou seja, o ensino da temática indígena a impulsionou a seguir os mesmos passos. Flor nos conta em seu relato que

durante a graduação infelizmente não tive nenhuma disciplina relacionada aos povos originários, o que aprendi e vivenciei foi durante o tempo que fui bolsista na Pró Reitoria de Extensão e assessoria social, lá tive acesso a leituras e conheci a aldeia Guarani de Estrela Velha. Ainda no curso o que li sobre os povos originários, foram citações ou algumas menções, mas nada aprofundado. Eu senti a dificuldade de encontrar material, após a vivência que tive como bolsista na aldeia Guarani de Estrela Velha, então comecei a ler obras da professora Dr.^a Ana Luísa Teixeira de Menezes, e buscar pela temática na biblioteca tanto da UNISC quanto em bibliotecas de escolas que trabalhei (FLOR, 2023, entrevista oral).

Ao resgatar a memória do início de seu percurso acadêmico no ensino superior, Flor coloca o aprendizado que obteve no espaço da aldeia, durante uma vivência, o que a levou ao despertar de um olhar menos colonizado, porém, carente de conhecimento que abordasse os estudos indígenas. Esses sentidos que emergiram e se transformaram durante os anos transparecem mediante cada diálogo entre professoras, proposto por essa pesquisa e em sua prática.

Há um termo que designa muito bem todo o movimento de vida que ocorre entre encontros e que nos conduz para determinadas trilhas. Seu conceito em muito se assemelha a aspectos de cosmologias indígenas, e com ele fui tecendo minha escrita, postura e escolhas perante meu modo de fazer pesquisa.

4 EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: A VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A educação biocêntrica, termo construído por Ruth Cavalcante (2015), foi se constituindo a partir das obras de Rolando Toro, Paulo Freire e Edgar Morin, que em muito se aproximavam:

Paulo Freire e Edgar Morin pensam no indivíduo complexo, afetivo, dialógico e reflexivo, consciente na sociedade, enquanto para Rolando Toro o indivíduo é corporalmente expressivo, afetivo, pré-reflexivo, selvagem, instintivo no mundo. Toro parte da vida instintiva e do amor, da vivência, do encontro vivencial, do profundo respeito e reverência à vida; Freire e Morin partem de uma atitude epistemológica libertadora e transdisciplinar, do profundo respeito e consideração de si e do mundo a ser ampliada e aprofundada pelo caminho da educação reflexiva e amorosa (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 44).

Neste sentido, toda escrita construiu-se a partir do encontro vivencial entre grupos e pessoas, de trocas não apenas entre pares, mas também das diferenças e individualmente. Na verdade, a vivência acontece apenas individualmente, é significada nas especificidades de cada um, mas é construída a partir do grupo maior. É a vivência que integra o *eu* ao mundo, só produzimos linguagem na presença do outro. “De fato, o nexa da vivência parece traduzir-se completamente na relação parte-todo, relação esta que conta com o apoio do significado que a parte tem para o todo e vice-versa” (AMARAL, 2004, p. 58).

Com a educação biocêntrica podemos compreender que *educar* é potência de vida, pois a aprendizagem não se separa do que se é, do sentir-me mundo, como parte que integra. É a vivência que produz significado à educação e, ao educar, é aquela que permanece.

A educação que propomos é biocêntrica, vivencial, dialógica, reflexiva, transdisciplinar, transcultural e transcendente. É amorosa e constituída dos direitos da Natureza e dos direitos fundamentais do ser humano: direito à vida, direitos humanos, direitos individuais, direitos sociais e direitos humanos (CAVALCANTE GÓIS, 2015, p. 64).

Pensando a partir dos diálogos interculturais estabelecidos, entre saberes indígenas e a educação biocêntrica, o desafio se mostrou na tarefa de escrever a vivência, já que em uma perspectiva vivencial é fundamental permanecer no momento vivido, sem a ânsia de escrever tudo aquilo que conseguir para não perder um momento sequer, e dessa forma perdê-lo. Como coloca Amaral (2004), que nos traduz o pensamento de Dilthey acerca da vivência:

Poderíamos começar argumentando que vivência é a própria vida reduzida nas suas proporções mais diminutas e, ao mesmo tempo, mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original. Poderíamos também lembrar as palavras de Dilthey em seu Tratado da Realidade (1890), salientando que a vivência, ao encerrar a própria vida, é, como está, “continuamente sua própria prova”. Isto significa dizer que ela constitui a zona limite do conhecimento, isto é, o último fundamento do conhecimento. É como se, ao conter a vitalidade em toda a sua força de expressão, estabelecesse o marco divisório para além do qual o pensamento não tivesse acesso. Ou, ainda de outro modo, a vivência constitui o próprio critério vivo responsável pela triagem dos fatos da consciência, já que para o autor estes são dados em nossas vivências (AMARAL, 2004, p. 52).

A partir dessas reflexões, uma lembrança emergiu de um dia em uma aldeia Guarani em que o filho do Cacique da comunidade nos contava a importância da roda de conversa em volta da fogueira, onde muitos ensinamentos são perpassados.

Em seguida, o filho do Caciquei e professor da comunidade iniciou uma fala, apresentando a trilha da aldeia a qual iríamos fazer. O grupo foi direcionado para a trilha, outras pessoas da comunidade também estavam juntas, assim como as crianças. A trilha é extremamente linda, em meio a mata fechada, com alguns trechos íngremes, um percurso de uns 15 minutos mais ou menos. Ela é bem maior, com uma duração em torno de duas horas, porém paramos em uma clareira. Na clareira, havia todo um espaço preparado, com bancos, uma fogueira, alguns instrumentos, o milho secando acima da fogueira, um lugar acolhedor. Ali aconteceu uma conversa profunda, sobre a trilha e a relação com o povo Guarani, da relação com a natureza, da permissão que é preciso pedir para tirar só aquilo que necessário para viver, a relação com as divindades e os processos de resistência do povo Guarani enquanto processo histórico e atualmente (Diário de Campo, 2022).

Esses saberes que não estão escritos transitam a partir da oralidade, demonstrando a entrega e permanência no momento vivido, na lembrança daquilo que produz significado.

Lo cierto es que la vida del Guaraní en todas sus instancias críticas -concepción, nacimiento, recepción de nombre, iniciación, paternidad y maternidad, enfermedad, vovación chamánica, muerta y “post-mortem” —se define a sí misma en función de una palabra única y singular que hace lo que dice, que en cierta forma consustancia la persona (MELIÀ, 1991, p. 32–33).

Quando não ocorre a significação da palavra, elas se tornam palavras sem alma, e a aprendizagem não permanece. Significar as palavras é conectá-las na expressão do vivido através da linguagem oralizada, escrita ou dos movimentos do corpo. Não havendo um tempo de ser, de maturação, ao estudar um número considerável de assuntos e conteúdos o objetivo é cumulativo, pois há uma meta a ser finalizada durante o ano letivo de uma escola. Nessa lógica, a formação está muito mais ligada a um desempenho que segue velhos preceitos do que deve e como deve ser uma escola, sempre no intuito de capacitar o estudante para trabalhar e não para a vida, pois nesse caso trabalho e vida se confundem. Alinho minhas concepções ao que Ailton Krenak explora em seu livro *Futuro Ancestral*.

Ao pensar na relação entre educação e futuro me deparo com a ambiguidade. Percebo em conversas com educadores de diferentes culturas — não só dos povos originários, mas que trabalham com outras abordagens da infância — que, já no primeiro período da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente. Isso me faz pensar em antigas práticas usadas por diferentes povos deste continente americano para constituir seus coletivos. São práticas ligadas à *produção* da pessoa — o que é muito diferente de moldar alguém —, que entendem que todos temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos — e o *ser* é a essência de tudo. As outras habilidades que podemos adquirir, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, são camadas que você acrescenta à perspectiva de um ser que já existe. Esse antigo conceito é muito confortável, pois não entra em choque com a experiência de existir (KRENAK, 2022, p. 93–94).

Krenak (2022) evidencia como a educação escolar ocidental está sobretudo atrelada a uma noção de formar para “ser alguém”, conectada à ideia do trabalho, de aquisição de bens materiais. Segundo o autor, para as concepções ameríndias, quando chegamos ao mundo já “somos alguém”, e vamos adquirindo habilidades durante a vida. Essa noção de existir complexifica a existência e conseqüentemente como entendemos a educação e suas diversas nuances, assim o choque entre o estudo da temática indígena e a educação convencional ocidental desacomoda e desloca o sistema educacional não indígena.

Por esse motivo e outros, em muitos momentos, mesmo em parceria com instituições e gestões escolares, não acontece uma mudança efetiva do pensamento de alguns professores, evidenciando uma negação frente à complexidade do pensamento indígena e conseqüente dificuldade de compreender outras formas de vida. É a negação de sua própria ancestralidade, já que somos todos frutos dessa terra ancestral indígena que chamamos Brasil.

5 MODOS COLABORATIVOS DE FAZER PESQUISA NA AUTOETNOGRAFIA

O projeto de pesquisa inicialmente pretendia trabalhar com estudantes do Ensino Médio, tendo a literatura indígena como instrumento de reflexão, em uma escola situada em um bairro de Santa Cruz do Sul–RS. A escola se localiza mais distante do centro da cidade, em uma área ampla, mas com estrutura precária, de poucos investimentos realizados pelo governo. Em um dia qualquer o diretor da escola estava consertando o teto do prédio que possui muitas goteiras em dias de chuva. É também uma escola-piloto do novo modelo de Ensino Médio proposto pelo governo federal, situada em um contexto periférico.

Os estudantes, em muitos casos, trabalham no contraturno, principalmente os que estão no Ensino Médio. Presenciei muitas questões emocionais e sociais, havendo estudantes em uso de medicamentos, alto índice de evasão e baixa frequência. Os professores trabalham com pouco recursos didáticos, os livros disponibilizados em 2023 pelo governo estadual possuíam poucas páginas, organizados por temáticas e não por assuntos pertinentes à área de História. Os livros abrangiam todas as áreas das ciências humanas conjuntamente, de forma confusa e breve, levando os professores a procurarem por alternativas e recursos, o que demandava mais tempo de trabalho. Além disso, naquele período o Referencial Curricular Gaúcho da área de humanas ainda era o de 2022, pois com o movimento de revogação do Novo Ensino Médio o processo estava parado e o governo do estado não repassava os documentos atualizados.

A escola já possuía experiências com o estudo da temática indígena, principalmente pelo intermédio da professora de História que já havia realizado muitos trabalhos a respeito. Na escrita do projeto, construí meus objetivos de pesquisa, um cronograma e recolhi alguns materiais para pintura e desenho diversos que seriam feitos a partir de estudos sobre referenciais teóricos produzidos por indígenas. Em conjunto com a professora, foi estabelecido que ocorreriam dez encontros, em que um grupo entre cinco a oito estudantes se reuniriam comigo e com a professora, toda quinta-feira à tarde, durante cerca de noventa minutos.

No primeiro dia uma estudante compareceu. Construímos a partir do livro *A Araucária e a Gralha Azul: uma história dos antigos Kaingang*, contada pelo Cacique Maurício Vên Tánh Salvador. Nos encontros que seguiram, eu esperei e ninguém apareceu, então comecei a construir minha araucária naquele espaço, que era a biblioteca regada a muito diálogo com a professora de História da escola, e assim foram todos aqueles encontros até finalizá-los.

A pesquisa tem seus encantos e um deles é derrubar nossas certezas. Estava convicta de que eu, que já conhecia a escola, sabia de seu contexto carente, das demandas dos estudantes que vivem em um bairro de periferia, com muita evasão escolar, e que trabalham no contraturno.

Também por todos os relatos que a professora de História já havia citado, estava preparada caso algo não saísse como planejado, mas na minha arrogância não imaginava não ter adesão nos encontros, e aí fui surpreendida.

No projeto de pesquisa tratei muito da vivência, na sua habilidade de significar o ato de educar, e olhei tanto para aquele grupo de pessoas como objeto de pesquisa que me pus fora do estudo, que estava acontecendo o tempo todo entre a pesquisadora (professora de História) e a professora de História da rede pública.

Ao propor um estudo intercultural, há o compartilhamento e entrelaçamento de epistemologias que se constroem com cosmologias e modos de ser e estar no mundo contrapostos. Nesse estudo, inicialmente pretendeu-se apresentar para esses estudantes possibilidades de reflexão e de existência através da interculturalidade e diversidade indígena, numa perspectiva de pesquisa colaborativa. Contudo, pelo despreparo e adversidades com que fui me deparando, contexto escolar dos professores e dos estudantes, o projeto de pesquisa previsto no início tomou outros caminhos.

A partir das trocas com a Flor, constituiu-se uma pesquisa colaborativa, em um percurso cíclico, no qual o conhecimento se constitui a partir da vivência e da troca entre as professoras, teorizando *com*, a partir das ações que surgirão e já surgem, e aproximam as epistemes teorizadas e ações que visam à resolução de problemas que tramitam no ambiente escolar.

O caminho metodológico se faz entre e com a tecitura de vida das duas professoras de História, sobretudo a partir da vivência pessoal de cada uma. Encontramos na autoetnografia a forma possível de uma análise cultural a partir de uma narrativa pessoal, pois no percurso da pesquisa não se separa objeto de pesquisa do pesquisador. Ao estabelecer diálogos entre as duas professoras, as narrativas pessoais da pesquisadora vão norteando as reflexões. Nesse sentido, conforme Bossle e Neto (2009), é amplamente discutido por Berger (2002) e Ellis (2002) que,

as autoetnografias são narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectam o pessoal com as experiências culturais. Portanto, é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectuais quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam em um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos (BOSSLE; NETO, 2009, p.134).

A vivência na escola compartilhada entre duas professoras de História possibilita compreender a importância de destacar as vivências do próprio pesquisador/a, ressaltando seus saberes e experiências acrescentados ao processo de troca com o outro. Sendo assim, Bossle e Neto (2009) trazem uma importante autora que reflete sobre a autoetnografia. “Desse modo, nossa perspectiva de realização de uma pesquisa autoetnográfica coloca-nos como leitores da nossa própria cultura” (REED-DANAHAY, 1997, apud BOSSLE; NETO, 2009, p. 134).

Ao conhecer essa possibilidade metodológica, e com o trabalho de campo vivencial ao lado da professora atuante na escola de Educação Básica, podemos compreender gradualmente a constituição do conceito e sua perspectiva prática. O método aproxima questões pessoais, culturais e emocionais, já que somos atravessados por diferentes situações, opiniões e contextos, principalmente em uma escola. É através da autoetnografia que podemos interrogar de que forma identidades e vivências sobrepostas nos constituem, como constituem nossas práticas educativas. Miranda (2022) nos fala que

podemos observar que existe um vínculo entre autoetnografia — comunicação intercultural — comunicação interpessoal. A comunicação intercultural nos permite considerar as interferências e influências culturais, enquanto a comunicação interpessoal nos demanda desvelo nas relações e trocas com as pessoas do nosso contexto familiar, escolar/universitário, de trabalho e da comunidade em que vivemos (MIRANDA, 2022, p.72).

Para construir a pesquisa, um dos principais desafios foi desvincular o meu eu, sujeito que se constituiu e chegou perante a dissertação, mas que somente constitui-se como tal devido aos variados fatores que levaram até a dissertação. Identificar meu ponto de partida enquanto trajeto pessoal sempre foi o pontapé inicial de toda a escrita. É situar-se no mundo para então desvelar-se.

A autoetnografia já estava presente antes mesmo dos conceitos e reflexões. Dar corpo a ela é também posicionar-se e reivindicar um lugar que é seu, desvinculando de práticas acadêmicas que se repetem, mas que por vezes não abrangem toda a pesquisa, principalmente quando falamos da área das humanidades. A pesquisa acadêmica é guiada por um berço ocidental, e romper com métodos mais recorrentes também é resistir a velhos modos de interpretar o mundo.

O estudo se construiu sobretudo *entre e com* os percursos construídos, na ideia de um estudo colaborativo e participativo, que já acontece através das conversas entre a pesquisadora e professora de História da escola, que mantém uma relação próxima, dividindo materiais didáticos, ideias e experiências.

Esse trabalho pressupõe a contribuição da professora de História, já atuante na escola, e a professora pesquisadora e historiadora que se dedicou ao estudo de epistemologias indígenas e suas pedagogias, tendo como instrumento sobretudo a expressão da oralidade de alguns povos registradas através das palavras escritas, que vem sendo conceituada e caracterizada pelos próprios indígenas de literatura indígena.

A pesquisa colaborativa se reatualiza e utiliza de diversos recursos. É uma prática profissional que considera o real, a vivência, e a troca entre elas, construindo o conhecimento entre ações. Assim, o estudo colaborativo faz circular o diálogo, entre métodos de conhecimento

da escola, métodos ocidentais e métodos tradicionais indígenas, construindo novos conhecimentos, pautados sobretudo no pensamento indígena (BERGAMASCHI; FERREIRA, 2022).

Isso possibilita adensar à pesquisa científica as experiências emocionais, pessoais e coletivas como elementos fundamentais, permitindo descrever práticas culturais da tradição e valorizar as relações produzidas ao longo da história individual e coletiva dos colaboradores. Igualmente, possibilita a autorreflexão, dando equilíbrio intelectual e emocional na produção do trabalho, emergindo da redescoberta individual e ascendendo ao coletivo envolvido na construção da pesquisa (BERGAMASCHI; FERREIRA, 2022, p. 45).

Sendo assim, essa pesquisa transita entre tempos e espaços — o da universidade e o da escola —, e estabelece uma certa complexidade do pensamento para acompanhar as trocas e aproximações interétnicas e dar conta das traduções entre culturas, pensando além das traduções linguísticas, direcionadas para os modos de vida, as cosmologias e os simbolismos.

Por isso, o diálogo e o compartilhar de narrativas se fez um importante instrumento, que teve na palavra uma condutora de informações para a construção de conhecimentos relevantes para o trabalho, inspirada na valorização da oralidade e escuta atenta, tradicionais dos povos Guarani e Kaingang. O que é construído, a partir da vivência e da escuta, fomenta a escrita, e os colaboradores contribuem para a construção do conhecimento e o redirecionamento da pesquisa.

5.1 O diário de campo e suas possibilidades

A presença do diário de campo é frequente em muitas pesquisas, sobretudo aquelas com teor etnográfico ou autoetnográfico como essa. No caso de um estudo autoetnográfico que valoriza a vivência, deparamo-nos com o seguinte questionamento: de quais formas descrever a vivência?

Transpor as palavras em escrita, assim como elas nos foram ditas, não parece ser tarefa difícil. Ocorre que a dificuldade se encontra no “entre” das palavras, pois no transpor das palavras não é possível descrever o dia levado até aquela fala, os imprevistos que aconteceram para que aquele momento fosse daquele jeito e não de outro, ou que emoções e circunstâncias rodearam aquele momento, ou seja, escrever o momento vivido tal qual o seja, fielmente.

O diário de campo tem a função de ser o registro do cotidiano de etnografias a partir da observação direta de comportamentos sociais. Tendo em mãos o diário de campo, diário de bordo ou cadernos de anotações, como também é conhecido, não se corre o risco de informações importantes se esvaírem em lapsos de memória. Nele podem conter escritas complexas de várias etapas de uma pesquisa, pois não há uma regra de como ele deve ser erigido, pois além do

registro, pode cumprir a função de espaço reflexivo, encontro de informações que se cruzam, de análise dos contextos dos participantes da pesquisa, incluindo o pesquisador (WEBER, 2009). A escrita de um diário de campo pode ser desconexa ao olhar de outros que não o pesquisador. Sem referencial teórico citado, conter informações pessoais e outras que justificam o ocultamente desses textos em uma pesquisa. Quando compõem o corpo do texto principal, passa-se por um refinamento ou em trechos menores.

Nesta pesquisa, o diário de campo construído cumpriu a função de registro de ações que orientaram os direcionamentos do percurso, assim como serviu para registro de fatos cotidianos com pontos reflexivos para serem analisados posteriormente, possibilitando uma noção mais ampla da constituição da pesquisa.

Os textos escritos no diário de campo da pesquisa dimensionam os métodos utilizados e o cronograma seguido para a realização do estudo. Mostrou-se também como ocorreu a materialização de vivências, onde o pesquisador é observador e participante, captando as flutuações do estudo perante o cotidiano da escola e a comunidade escolar.

A ação inicial da pesquisa se deu quando informalmente a pesquisadora entrou em contato com a professora Flor e colocou suas intenções de estudo, solicitando que respondesse algumas questões que norteavam alguns objetivos ainda do projeto de pesquisa. As questões foram descritas no diário de campo, conforme estão abaixo:

Perguntas de entrevista inicial com a Flor, que ocorreu em 21 de fevereiro de 2023:

- 1- Como foi sua experiência ainda na graduação em História com questões relacionadas aos povos originários?
 - 2- Você teve dificuldades para ter acesso a materiais sobre a diversidade indígena no Brasil e/ou Rio Grande do Sul durante sua formação?
 - 3- Quais foram suas principais dificuldades como professora na rede pública?
 - 4- Quando abordou a história dos povos originários do Brasil, como foi sua experiência com os materiais bibliográficos e didáticos?
 - 5- Quais alternativas desenvolveu para tratar em suas aulas, sobre os povos indígenas em um contexto de escola pública?
 - 6- Você possui acesso à literatura indígena, se sim, através de quais plataformas?
 - 7- Quais sentimentos são despertados frente às experiências que têm como professora?
 - 8- O que almeja para a educação em uma perspectiva futura?
- (Diário de Campo, 2023).

As respostas orientaram o projeto de pesquisa, pois foi possível compreender a trajetória formativa da professora Flor e suas aproximações com o estudo das temáticas indígenas, iniciada ainda na graduação como bolsista de extensão da universidade que cursava, como nos mostra a devolutiva das questões direcionadas a ela.

Resposta da pergunta 1:

Durante a graduação infelizmente não tive nenhuma disciplina relacionada aos povos originários, o que aprendi e vivenciei foi durante o tempo que fui bolsista na Pró Reitoria de Extensão e assessoria social, o Jorge e a Ana Luísa, com eles tive acesso a leituras e conheci uma aldeia Guarani em Estrela Velha.

Resposta da pergunta 2:

Durante a graduação o que li sobre os povos originários, foram citações ou algumas menções assim, mas nada aprofundado, eu senti a dificuldade de encontrar material, após a vivência que tive como bolsista vivenciando a aldeia Guarani de Estrela Velha, então comecei a ler obras da professora Ana Luísa, e buscar pela temática na biblioteca tanto da universidade, quanto em bibliotecas de escolas que trabalhei (Diário de Campo, 2023).

Na segunda resposta destacamos a passagem em que a professora diz ter certa dificuldade em encontrar materiais com a temática indígena ou construídos por indígenas. Isto remete ao fato que destacamos nas primeiras seções sobre o apagamento do protagonismo indígena na construção da historiografia brasileira. Ao revisitar clássicos da historiografia durante a graduação, Flor também se depara com a mesma questão citada no início desse estudo. Com o diário de campo, a reflexão construída a partir de um referencial teórico tomou corpo na oralidade de uma vivência contemporânea, além de compartilhar detalhes do cotidiano escolar e da docência, que se depara com muitos desafios, como mostra a resposta a seguir:

Resposta da pergunta 3:

No meu primeiro ano de docência já percebi que além de lidar com uma turma com diversos problemas de aprendizagem e emocionais, precisávamos lidar com o tempo de 1 ou 2 períodos, e quando a aula está fluindo, o sinal toca e é hora de trocar de professor, complicado, e nesses 11 anos que leciono nunca consegui usar o mesmo planejamento de um ano para o outro, pois cada turma traz questões específicas (Diário de Campo, 2023).

Sendo professora na realidade escolar que teve contato, a fez se deparar com questões sociais mais imediatas a serem ajustadas para que pudesse trabalhar com a temática indígena em suas aulas. Cada escola, seja ela localizada em um bairro carente ou não, possui suas especificidades. Ao assumir a profissão de professor exige-se socialmente uma postura quase inabalável, que nunca erra, que tem as melhores respostas e sempre sabe o que fazer. No seu primeiro ano como professora, Flor encontra todas aquelas questões singulares que só descobrimos estando em uma escola. Por isso, muitos professores têm dificuldades de dinamizar suas aulas: há diversos fatores que extrapolam os currículos escolares, como, por exemplo, o próprio perfil de cada turma, a delimitação dos tempos, os contextos sociais, emocionais e materiais de estudo, etc. A professora nos conta em outra devolutiva como foi sua experiência com livros didáticos, o que também lhe trouxe alguns desafios durante a carreira.

Resposta da pergunta 4:

Os livros didáticos são limitados nessa temática e em outras também, então para trabalhar a temática usei o recurso da internet e de um livro que uma professora de história que trabalhou na escola antes de mim, conseguiu adquirir com o apoio da direção, é específico sobre a história afro brasileira e indígena, mas em um ano após

as férias descobri que muitos haviam sido descartados. Por isso, atualmente guardo alguns materiais em casa. Depois que comecei a participar do grupo Peabiru, consegui diversas dicas e materiais, foi uma luz! Mas isso aconteceu em 2018 quando conseguimos levar as turmas de 8º e 9º ano para uma vivência numa aldeia Guarani. Foi maravilhoso.
(Diário de Campo, 2023)

A falta de livros didáticos que apresentam a temática indígena adequadamente e com uma perspectiva indígena da história vai ao encontro da construção da história oficial do país e a intenção de apagamento da presença indígena na historiografia, pois essa é uma noção que evidencia os historiadores não indígenas, que por muito tempo foram referenciais teóricos para a produção de livros didáticos da área. Então, por motivos como este, professores como Flor buscam por alternativas de materiais e formas de acessá-los, como a *internet*, que possui grande acervo de livros digitalizados, vídeos, cadernos informativos, jogos, músicas e mais. As redes sociais também possuem esse caráter: em parte informativo e educativo, democratizando o acesso de informações e conhecimentos.

Em um primeiro momento, a análise do diário de campo e das devolutivas das questões compartilhadas com a professora Flor, provocaram o surgimento de uma perspectiva desanimadora perante tantos desafios. Questionei-a sobre suas emoções, sobre a experiência de ser professora e sobre perspectivas de futuro para a educação.

Resposta da pergunta 7:

Ansiedade que leva a um sentimento de tristeza no momento que me sinto nadando contra a correnteza. Mas também esperança toda vez que encontro um ex-aluno ou aluna e esse faz questão de me abraçar e dizer tudo que deu certo na sua vida... Lutamos por isso.

Resposta da pergunta 8:

Sinceramente, minhas perspectivas não são boas, por isso tento focar em aprender sobre as metodologias ameríndias. Penso que podem ser a solução no futuro.
(Diário de Campo, 2023).

Podemos observar, nas linhas acima, que ao construir seu caminho formativo Flor foi encontrando, no estudo das temáticas indígenas e na vivência que construiu nesse percurso, conhecimentos ancestrais que a guiaram na construção de um educar mais diverso, acolhedor e resiliente a cultura escolar que fazia parte.

Essas reflexões se constroem a partir do encontro do diário de campo e o percurso da pesquisa durante os meses, que ao chegar ao final do prazo de finalização lança um olhar sobre a dimensão de sua trajetória registrada no diário. Inicialmente o estudo se deu com as questões lançadas para a professora Flor. Após, com autorização da escola e dela, a professora Flor foi acompanhada por mim, uma vez na semana pela manhã em suas aulas de História, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, já que em um primeiro momento o estudo ocorreria com os estudantes da escola.

Nesse dia, a reunião ocorreu de forma online, foi uma reunião para conversar sobre o Grupo de Pesquisa Peabiru, pois a estudante que iria iniciar como bolsista necessitava de auxílio na construção do currículo Lattes. Aproveitando a ocasião, já conversei com a Flor a respeito do projeto de pesquisa, que havia um interesse de minha parte de trabalhar em conjunto com ela, acompanhando suas aulas inicialmente para pensar em possíveis ações. Prontamente ela aceitou e então colocou-se à disposição para falar com a direção e analisar a disponibilidade da escola. Durante as semanas que se seguiram fomos trocando mensagens e fazendo combinações. Ficamos nesse diálogo por mais ou menos um mês, pois em uma semana teve um evento em que a escola participou no centro da cidade e depois por duas semanas a Flor teve influenza e ficou afastada. Combinamos então que iria acompanhar as suas aulas em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Nas manhãs de terça-feira, no primeiro e quinto período (Diário de Campo, 2023).

Naquelas manhãs pudemos conhecer de fato o cotidiano de uma professora da rede pública. Havia um espaço de tempo entre períodos de uma turma para outra, então este era um momento de muito diálogo e trocas semanais.

Teve um momento entre as conversas que Flor me levou até a biblioteca da escola para que eu pudesse ver os livros disponíveis e o espaço. Ali fomos tendo algumas ideias, que poderíamos organizar o espaço, montar um canto de leitura e alguns objetos indígenas para lá. Trouxemos um móvel que ia ser descartado e fomos organizando algumas coisas (Diário de Campo, 2023).

Para a pesquisadora, os encontros foram extremamente formativos, pois não havia tido ainda a experiência de regência de sala de aula naquele período, dessa forma, o que transformou o olhar sobre a rotina escolar durante a pesquisa. A partir disso, tomou para o estudo uma visão condizente com o contexto em que estava inserido, sem romantizações ou abstrações, construindo uma aproximação de mundos, de resgate, de pertencimento e ancestralidade.

Fazia algum tempo que aquele contexto escolar e seus recursos não se faziam presentes, fosse por estar na memória há alguns anos, nem pareciam memórias e sim trechos que li em algum outro estudo. Ou talvez o fato de estar lecionando há tanto tempo em realidades privilegiadas que, mesmo sabendo que outros mundos existem, não era essa a vivência do dia-a-dia. Fato é que apenas a vivência fez retornar para as raízes formativas de um ensino público, onde a pesquisadora já não era mais aquela que veio para observar e pesquisar e sim aquela que circulava na escola como parte dela.

Em outros trechos do diário de campo descrevo como eram as rotinas de cada turma.

Turma X — Aula de pré-história brasileira e grupos indígenas até a conquista da América.

Quando cheguei a aula já havia iniciado. Fui bem recepcionada e convidada para entrar na sala de aula. Lá eu me apresentei, falei que era aluna da UNISC e também professora de História, que iria participar de algumas aulas para que eles pudessem me conhecer e que criássemos mais intimidade, pois objetivava desenvolver um projeto de pesquisa na escola com os estudantes dali. Flor me ofereceu uma cadeira para sentar ao lado dela em sua mesa. Então ela iniciou sua aula, falando dos povos antigos que habitavam o Rio Grande do Sul, me mostrou o livro que iria usar para

passar alguns trechos no quadro para os alunos com as características culturais dos povos indígenas que viviam no período. Após, para quem foi terminado, ela solicitou que desenhassem um mapa do Rio Grande do Sul daquele período, localizando os povos indígenas trabalhados.

Turma Y

Nessa turma a dinâmica se repetiu. Foi passado o texto e depois solicitado o desenho. Muitos alunos faltaram também, havia dez somente. Observei de modo geral muitas questões emocionais e sociais, alunos medicados, uma menina até comentou em meio a uma conversa cotidiana sobre. Outros alunos trabalham, um menino sempre sai mais cedo por conta do trabalho. Flor relata que é um desafio que todos das duas turmas cheguem até o terceiro ano, e é um esforço grande para que alguns façam o ENEM. As duas salas possuem uma estrutura adequada, assim como as outras salas, tem projetor, TV, quadro branco e classes para todos, as turmas são pequenas e o espaço não fica lotado. Mas há dificuldades com a internet, interferindo no trabalho dos professores quando querem compartilhar algum material e até mesmo fazerem a chamada diária que é por aplicativo. Então muitos professores acabam anotando em outros lugares, pois a internet oscila muito (Diário de Campo, 2023).

Após alguns encontros na escola como os descritos acima vieram as férias de julho, e então retornamos algumas semanas depois, com um roteiro de encontros, que deveriam ocorrer com alguns estudantes no período da tarde, pois havia começado um novo trabalho e não poderia mais atender as duas turmas de primeiro ano em que foram acompanhadas as aulas. Dessa forma, as intenções da pesquisa foram readaptadas. Segue roteiro:

ENCONTRO 1

- Apresentação do projeto de pesquisa;
- Leitura do Livro: A araucária e a gralha-azul: uma história dos antigos Kaingang
- contada pelo Cacique Mauricio Vên Tân Salvador para Ana Fonseca;
- Construção da árvore araucária pelo grupo, que ficará exposta no espaço da biblioteca.

ENCONTRO 2

- Finalizações das ações iniciadas no encontro 1 e organização do espaço pelo grupo;
- Acolhimento dos demais que não estavam presentes no primeiro dia.

ENCONTRO 3 e ENCONTRO 4

- Assistir o vídeo “Ga Vi A voz do Barro” — memórias narradas por Gilda Wankyly Kuita e Iracema Gãh Té Nascimento, com imagens e sons captados na Terra Indígena Kaingang Apucarantina (PR) durante o encontro de mulheres “Ga vi: a voz do barro, conversando com a terra, 2021 — e após iremos o trabalha com argila;
- No local há um móvel que resgatamos e ele está sendo revitalizado. O grupo finalizará a caracterização do móvel com alguns materiais como papéis coloridos, tecidos, tintas e canetões para expor suas construções na argila;
- Neste dia o tempo do encontro será mais estendido.

ENCONTRO 5

- Leitura compartilhada do O Catálogo Pedagógico de Saberes Kaingang e Mbya Guarani: ação e saberes indígenas na escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizado por Bruno Ferreira, indígena Kaingang, doutor em Educação, e Eloir de Oliveira, indígena Mbya Guarani (2022);
- Diálogo sobre os conhecimentos encontrados no catálogo;
- Exposição de livros diversos da literatura indígena.

ENCONTRO 6

- Assistir o vídeo *A Serpente e a Canoa* — narrado por Ailton Krenak e Daiana Tukano (2021);
- Compreensão sobre as narrativas ancestrais, que produzem saberes e narram o mundo, e constroem o pertencimento de cada etnia.

ENCONTRO 7

- Pintura em folha A3 com materiais diversos, tinta, carvão vegetal, giz, aquarela e urucum.

ENCONTRO 8

- Leitura de trechos do capítulo “O coração no ritmo da terra” do livro *Futuro Ancestral* de Ailton Krenak e debate sobre as ideias.
- Início da construção de cartas abertas para a comunidade escolar sobre “O mundo que queremos”;
- Instruções para a escrita da carta.

ENCONTRO 9

- Finalização da carta e apresentação delas para o grupo.

ENCONTRO 10

- Confraternização com bolo de milho, chá e chimarrão.

OBS.: os encontros possuem duração de 90 minutos, porém alguns dias serão estendidos para 3 horas (Diário de Campo, 2023).

O momento de execução do roteiro foi crucial para a pesquisa, pois novos caminhos são definidos, já que não houve efetiva presença de estudantes nos encontros. Muitos já tinham outras atividades no contraturno, seja na escola ou na vida pessoal.

Então os encontros foram um pouco frustrantes. No primeiro encontro uma aluna foi e construímos juntas, uma pena que não pude ficar toda a tarde, mas a troca foi bem positiva. Eu e a Flor ficamos super empolgadas, pois o espaço da biblioteca teria vida novamente. Compartilhei a história da gralha-azul e a araucária com a aluna e a partir daí ela foi desenhando alguns grafismos no móvel que resgatamos para a biblioteca (Diário de Campo, 2023).

O livro *A Araucária e a Gralha Azul: uma história dos antigos Kaingang* contada pelo Cacique Mauricio Vên Táhn Salvador foi a primeira narrativa compartilhada com a estudante que compareceu ao primeiro encontro, então ela trabalhou com os grafismos a partir das ilustrações do livro. Nos demais encontros, construiu-se a araucária. Enquanto ia construindo, Flor ia me auxiliando no processo. Quando finalizada, a mesma aluna do primeiro encontro desenhou a gralha-azul e entregou para a professora Flor.

Imagem 8: A Araucária e a Gralha Azul, ano 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Fui para a escola nas datas seguidas, dia 05 de outubro, dias 12, 19 e 26. Nesses dias eu ficava conversando com Flor e construindo a Araucária que propus mesmo que os alunos não estivessem comparecendo. A Flor sempre desabafava comigo sobre as dificuldades, o cansaço, e eu com ela, na minha experiência com a escola privada e o excesso de trabalho, como tinha vontade de desistir, pois não conseguia dar conta de tudo. Sobre meus relacionamentos interpessoais afetados pela rotina de trabalho. Depois daquelas cinco semanas terminei a araucária, pois cada semana eu ia em um curto tempo que não conseguia terminar (Diário de Campo, 2023).

Finalizar a araucária demarcou também a finalização do ciclo vivencial da pesquisa e o início da escrita. Também ressignificou o local da biblioteca como espaço para contação de histórias e exposições dos trabalhos realizados a partir dos estudos da temática indígena. Exemplo disso foi que logo após o espaço estar reorganizado ocorreu no local a contação de uma narrativa Guarani, registrada no diário de campo:

A Flor me convidou para então no dia 17 de novembro contar uma história para três turmas, duas de terceiro ano e uma de segundo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteí a história *Raios Luminosos* de Jera Poty Mirim do livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*. Também levei alguns artefatos Kaingang e Guarani e compus um cenário. As crianças ficaram super empolgadas e curiosas, ao final da história elas puderam ver de perto os artefatos.

O diário de campo foi uma peça chave para perceber as tantas camadas que a pesquisa foi ganhando ao longo dos meses. Com ele, pode-se olhar novamente para alguns detalhes e perceber situações que em um primeiro momento passaram despercebidas, colocando-se no lugar do outro por diferentes óticas, descobrindo novas hipóteses de trabalho e realinhando as

direções de estudo. Isso também possibilitou a autoanálise, evidenciando assertivamente aspectos a serem observados (CACHADO, 2021).

5.2 A efetivação da lei 11.645/2008: vivência e interculturalidade

A pesquisa, até aqui, discorre sobre sua relevância e os motivos que levaram a sua construção, as aproximações e reflexões, sobretudo no âmbito acadêmico, em uma perspectiva intercultural, aliadas à efetivação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, do Ensino Fundamental ao Médio, na rede pública e privada.

Demonstramos, ao longo do estudo, a importância de compreender a vivência como um método de aprendizagem aliada a cosmologias indígenas que valorizam saberes ancestrais que nos fazem questionar o que é considerado conhecimento de fato nos currículos escolares. Como nos mostra Souza (2019) sobre a Lei 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola a partir de diálogos que teve com professores da rede públicas, estudantes de licenciaturas, supervisores e gestores, a autora destaca:

Poucas vezes, me deparei com a afirmação do reconhecimento dessa “obrigatoriedade legal”. Em diversas situações, houve a negação sobre o conhecimento da existência da Lei. A “CRE (Coordenadoria Regional de Educação) não repassou nada...; ”o pedagógico não falou nada...”; “nunca ouvi falar...” No relatório do TCE, as manifestações são semelhantes: “Ainda estamos discutindo algumas ações...”; “está em fase de implementação...”; “não consta no regimento nem nos planos de ensino...”; “falta orçamento...” (TCE⁶, 2016, p. 05 apud SOUZA, 2019, p. 48).

Os municípios e o próprio estado têm dificuldades de dar sequência na lei, e deixam conseqüentemente as escolas desorientadas em relação à temática, ou até mesmo desinformada sobre a política pública. Há que se ressaltar que ocorrem também o que Silva (2014) trata como processos de recontextualização de políticas públicas, onde cada escola, em seu contexto escolar e social, as relações entre estudantes, professores e instituições, significam, interpretam e adaptam as políticas públicas a suas realidades.

Visto isso, as políticas educacionais, como a Lei 11.645/2008, dependem de um diálogo entre instituições, Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado, municípios e escolas. Em meio a uma grande diversidade de contextos escolares, é ingenuidade pensar que a lei deve ou será executada tal qual está no papel, ou que não será recontextualizada. A escola constrói sua própria cultura escolar, que nos ajuda a compreender esses diferentes contextos. “Por cultura escolar entende-se [...] o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria

⁶ TCE — Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.

de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas a realizar a ação educativa” (SILVA, 2014, p. 3).

A escola, sobretudo, é responsabilizada pelo desempenho de seus estudantes e pelas demandas sociais da comunidade escolar. Uma preocupação constante da escola em que Flor trabalha, assim como sua também, é que em um contexto de uma comunidade carente há uma evasão bem significativa de estudantes que optam pela renda de um trabalho, não conseguindo conciliar com os estudos. Nesse sentido, há um esforço ainda maior por parte dos professores da escola para efetivarem políticas públicas em um âmbito transdisciplinar.

Outro dia, em uma visita à escola, encontrei alguns meninos nos corredores, e fiquei pensando no tempo que já estavam ali sem a presença de um professor. Mais tarde, a professora Flor me relata que esses estudantes vêm até a escola no contraturno para poderem utilizar do sinal de internet que não possuem em casa, então é um consenso da direção e professores que eles utilizem desse ambiente escolar, mesmo que não estejam realizando tarefas totalmente relacionadas a algum estudo, pois essa atitude evita a rua e seus possíveis riscos, enquanto seus pais ou responsáveis trabalham.

Em uma cultura escolar de um contexto bem específico, todo ato que encontra e acolhe o estudante reverbera em mais ações. Ao compartilhar sua trajetória entre diálogos, Flor vai demonstrando uma construção coletiva que se iniciou ainda em sua formação no Ensino Superior e somou-se à vida acadêmica de seus estudantes.

Em relato já citado, Flor aborda sua trajetória e as aproximações com a temática indígena a partir da oportunidade de ter sido bolsista na Pró-reitoria de Ensino e Extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul, que viabilizou o primeiro contato com aldeias Guaranis. Esses sentidos foram reverberando em sua prática como professora na escola, uma trajetória que não é recente e já possui seus dez anos. Segue relato:

O fato de eu ter sido bolsista na Pró-reitoria de Extensão foi muito importante, o próprio contato com a professora Ana Luisa. Eu era bolsista da Pró-reitoria de Extensão, mas vinculada ao professor Jorge⁷ (mais da parte com trabalhos sociais, com movimentos sociais) e como a professora Ana tinha essa caminhada na questão indígena, ela convidava o professor Jorge e eu ia junto como bolsista. Fui à aldeia de Estrela Velha e na do Salto do Jacuí, e aí me encantei (FLOR, 2023).

Encantada com os conhecimentos tradicionais Guaranis que Flor pode ter contado em suas visitas a aldeias, foi acionada uma alavanca de abertura para outras percepções a respeito da educação e de que formas ela ocorre, já que quando participava do Programa de Iniciação à

⁷ Nome fictício.

Docência (PIBID), na mesma escola que ainda leciona até hoje, uma das suas ações foi trazer a presença indígena para a escola.

Como eu me encantei com as idas para as aldeias, tudo que o professor Jorge tinha, ele ia me passando e eu ia fazendo as leituras entre as tarefas como bolsista. E como fui pibidiana (Programa de Iniciação à Docência), quando eu estava na escola, eu pensei em levar uma liderança indígena para fazer uma fala já que eu tinha um contato depois da visita à aldeia no Salto do Jacuí. Foi uma missão, pois organizei pelo PIBID, tinha verba zero e envolvia muitas coisas além da passagem e hospedagem que consegui pelo PIBID, também tinha que pegar o pessoal e levar até a escola e depois trazer, e aí tive que me virar nos trinta. E eles foram maravilhosos, me encantei com a fala dos Guarani, e os alunos adoraram. Até teve uma professora que trabalhava na escola que disse, “tu trouxe um cacique?” “é cacique mesmo?”, pois quero participar (FLOR, 2023).

As ações de Flor ainda como acadêmica se destacam, pois sua iniciativa encontra algumas dificuldades, como demonstra o relato, porém a prioridade era e ainda é a vivência dos estudantes da escola, as experiências produzidas a partir do momento vivido, transparecendo o que foi trabalhado em aula sobre os povos indígenas em um evento escolar de protagonismo indígena.

A oralidade é a forma de preservação das Línguas e Culturas dos Povos Indígenas e tem a capacidade de revelar a identidade de uma etnia, seus rituais, assim como o *modus operandi* de cada grupo. Disponibilizar o acesso aos bens do patrimônio cultural e de memória dos Povos Originários é de grande importância para as comunidades Originárias, instituições educacionais e à sociedade (PACHAMAMA, 2020, p. 28).

Neste movimento, a professora manifesta uma postura de falar *com* indígenas em vez de falar *sobre*, demonstrando um desvelar-se de qualquer posição autocentrada, no esforço de promover a autorreflexão coletiva, de abertura a novos conhecimentos e respeito mútuo. Assim, a professora Flor segue em seu relato e nos coloca que o movimento de abrir a escola para o povo Guarani viabilizou a abertura da aldeia para a escola.

O Cacique depois de tudo me disse o seguinte: — Professora não me leve a mal, mas é mais fácil tu organizar a escola para ir até a aldeia do que trazer nós para fazer uma fala aqui na escola. Pois aí a gente deixa todas nossas questões lá para vir até aqui. Respondi surpresa: — mas capaz que é fácil assim, não precisa de autorização e nem nada.

Cacique: — não, é mais fácil do que fez.

E eu fiquei pensando naquilo... Passado algum tempo, como teve a questão de um projeto, surgiu na escola (a mesma que trabalho atualmente foi a escola que iniciei no PIBID) o Projeto Consciência, de uma turma de oitavo ano no início de 2018 (FLOR, 2023).

Reiterando sobre o contexto socioeconômico da escola, os poucos recursos, o alto índice de evasão escolar, a comunidade escolar com distintas situações familiares, principalmente pelo envolvimento com entorpecentes, acabam interferindo no rendimento escolar dos estudantes diretamente. Flor descreve que a turma do oitavo ano de 2018 era um grupo com algumas

dificuldades, então os professores conversaram com eles várias vezes. Sendo a temática indígena um assunto de interesse dos estudantes, em uma dessas várias conversas eles foram despertados ao falarem dos indígenas presentes nas ruas de Santa Cruz do Sul.

Em uma dessas conversas surgiu a ideia sobre os indígenas que estavam vendendo artesanato em Santa Cruz do Sul e o questionamento de porque as crianças indígenas estão junto ali trabalhando. E eu disse que não era bem assim, já visitei aldeias, fiz essa explicação e aí começou a curiosidade dos estudantes e eles queriam saber mais sobre minhas experiências na aldeia. A partir disso, conversei com duas colegas na hora do intervalo, bem que podíamos fazer algo juntas. Era uma professora de Ciências, outra de Linguagens e eu de História, fecharia um projeto bem legal e então começamos a construir. Falei para elas que esse era o ano então que iríamos levar uma turma para fazer uma vivência na aldeia. E as gurias riram né, disseram: vamos pensar em algo mais pé no chão, tu estás indo muito além, vamos trabalhar com algo mais por aqui (FLOR, 2023).

Pela escuta de seus estudantes, inicialmente e através da semente plantada pela presença indígena anteriormente na escola, surge um projeto de estudos que viabiliza a aproximação entre a escola e a aldeia. Contudo, mesmo sendo uma iniciativa notável, Flor e suas colegas professoras enfrentaram vários percalços até concluir o objetivo. Como ela nos conta, houve situações de conflito com a própria gestão escolar.

Segui a caminhada, não tinha verba e eu também precisava de contatos né. Entre conversas com a professora Ana, ela me convidou para ir em um evento em que estariam presentes, indígenas Guarani da Barra do Ribeiro, evento proposto por uma empresa da cidade que teria outras instituições. Aceitei o convite, cheguei na direção da escola em que trabalhava e ela não liberou, pois era dia em que dava aula, pois na época a gestão pensava que eu “inventava muita moda”, mas, quando fui pibidiana, me tornei supervisora do Pibid. Uma ex-pibidiana que tive contato trabalhava na 6ª Coordenadoria de Educação (6ª CRE) e eu mandei mensagem para ela e contei sobre o encontro que a direção não liberou, e pedi para que ela se pudesse como representante da 6ª CRE falar com a direção explicando a importância do encontro. Ela logo me mandou uma mensagem dizendo, que a 6ª CRE recebeu o mesmo convite, mas que ninguém poderia ir ao evento, então eu poderia ir representando a 6ª Coordenadoria. Ligaram para a direção da escola e orientaram a direção para minha liberação, pois iria representar a 6ª Coordenadoria de Educação e a escola (FLOR, 2023).

Ao conseguir comparecer ao evento, mesmo se fazendo ausente por um dia em sala de aula, a professora Flor pôde vivenciar aprendizagens que resultaram em retornos para a escola, já que pode capacitar-se ainda mais intelectualmente para sequenciar o projeto que já estava ocorrendo e compartilhar com seus estudantes, suas experiências, que logo seriam também vivências semelhantes de seus estudantes. Também, antes de chegar até a aldeia se pôde trabalhar ações em aulas para desconstruir velhos preceitos sobre os povos indígenas que os estudantes poderiam ter.

O evento foi um momento em que eu já me imaginava na aldeia com meus alunos. E no final da fala dos indígenas presentes, aconteceu algo muito interessante. Foi levado para cada instituição que ali se fazia representar um artesanato Guarani, para presentear. E cada instituição foi chamada. Quando chegou na minha vez pela escola e pela coordenadoria, o Cacique me deu uma onça, um cesto e também um colar e

disse: essa onça é para te dar força, e esse colar aqui é teu, esse vai te dar proteção na viagem. Eu agradeci, e depois disso todos que estavam presentes queriam saber o significado de cada artesanato que tinha ganhado. Pois tinha um representante que ele ganhou um tatu e largou no bolso e perguntou qual foi o significado e a resposta foi: não tem significado nenhum. E eu fiquei pensando, claro que não entendeu, pois para ele não tinha por colocar no bolso. E fiquei pensando, já para mim tinha pelo que o Cacique falou, então fiquei pensando que eu iria conseguir fazer a viagem. Relatei tudo na escola, e falei para as minhas colegas, nós temos que ir até a aldeia de Barra do Ribeiro, mas primeiro eu preciso ir antes, saber como é o percurso e conseguir organizar tudo direitinho (FLOR, 2023).

Através da escuta atenta, a professora Flor pôde acessar seu próprio processo de aprendizagem e individuação viabilizados pelos saberes indígenas compartilhados no evento, de olhar para si e perceber-se integrante da sua comunidade escolar e de um todo maior.

“Uso o termo ‘individuação’ no sentido do processo que gera um *individuum* psicológico, ou seja, uma unidade indivisível, um todo” (JUNG, 2000, p. 269). Os saberes indígenas possuem essa potência, ao partirem da noção de integração. Não são possíveis de separar, ou classificar em mais ou menos importantes, similares às noções de menos ou mais inteligente. Essa integração é cosmológica, um saber que guia a vida e o viver, não compreende a separação do corpo e da mente. É a integração entre a terra e tudo que ela possa oferecer.

Esses saberes que são ancestrais fazem emergir um fazer parte do todo, que foge de uma lógica individualista. É um fazer parte do coletivo, de pertencer ao mundo, e, ao mesmo tempo, conectar empatia e respeito a tudo que é do humano e do que ele faz parte. Os saberes indígenas se fazem ser sentidos. Só aprendo aquilo que sinto, aquilo que produz significado.

Para a professora Flor, todos os fatos que ocorreram após o evento foram apenas confirmando a sua convicção de que a vivência na aldeia para aqueles estudantes seria algo transformador, que poderia trazer outro olhar para a vida e que os impulsiona em busca de seus objetivos.

Conversei com a professora Ana e ela me relatou que teria um grupo de conhecidos que iriam logo em seguida até a aldeia e fui junto. Cheguei lá e ouvi a fala do Cacique e tive mais certeza de que aquela conexão entre a aldeia e a escola precisava ser feita. Lá comprei um jabuti. E no momento da trilha (eu não tinha o hábito de fazer trilha no meio da mata) quando comecei parecer que eu conhecia o lugar, é esse sentir que eu quero entender mais, que é algo que não está no visível, no palpável, pois é algo que eu não entendo ainda (FLOR, 2023).

A sincronicidade vivida pela professora, em que não encontra palavras para descrever, é explicitada por Ailton Krenak pela seguinte passagem:

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do mundo. Essa potência de se perceber pertencente a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginário, mas para o ponto em que estamos agora (KRENAK, 2022, p. 103).

Ao sentir pertença, de uma ancestralidade adormecida, Flor ultrapassa alguns empecilhos na certeza de tornar coletiva sua vivência de amplitude dos sentidos que extrapola o espaço da escola. “Os nossos ancestrais não são só a geração que nos antecedeu agora, do nosso avô, do nosso bisavô. É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui, que, no caso da nossa cultura, foram os continuadores de ritos, de práticas, da nossa tradição” (KRENAK, 2021, p. 28). As adversidades encontradas compuseram parte da vivência de ser professora, também como um processo educativo de se situar em tempos e espaços díspares, de um trabalho sobretudo coletivo e interdisciplinar com suas colegas professoras.

Na época, lá na aldeia⁸ não entrava ônibus, precisava ser micro ou van, e como o oitavo ano era um número maior de pessoas o gasto seria muito alto, pois seriam duas vans. E a gente não tinha verba, só tinha um orçamento que não poderia ultrapassar duas vans. Aí alguém que não lembro, comentou da aldeia que existia em Cachoeira, e então daria certo, pois poderíamos fazer uma rifa que cobriria o valor de um ônibus. Até a ideia da rifa surgiu dos alunos, pois falamos que não havia verba. Até conversamos com a 6ª Coordenadoria, eles apoiaram, mas não com valores. Daí o CPERS ajudou com três cestas para prêmio de uma rifa, todos os alunos se empenharam em vender todos os números da rifa e íamos construirmos outras ações com os estudantes, pois também havia a possibilidade de não dar certo e para aproveitar a oportunidade da vivência. Conseguimos o valor. Faltando alguns dias antes da viagem a minha vó faleceu e fiquei bem abalada e fiquei oito dias afastada e a viagem cairia bem nesses dias. Mas resolvi ir de toda forma. Porém, não tinha conseguido ir até a aldeia antes da viagem com a turma, saímos cedo, mostrei as indicações que tinha de onde era o lugar. Daqui a pouco chegamos em uma balsa, e a gente não orçou o valor para a balsa e as crianças amando a experiência da balsa, na verdade, era outro caminho, pois o motorista não conhecia muito bem, mas tinha sobrado um valor e conseguimos pagar a balsa e levamos mais tempo para chegar (FLOR, 2023).

Com a ida até a aldeia, após a experiência puderam retornar para a escola e trabalhar a partir da vivência. Para expor o projeto, os estudantes participaram da confecção de materiais, e inspirados nos grafismos Guarani puderam imprimir as fotos tiradas no dia da visita, com alguns artefatos que trouxeram da aldeia.

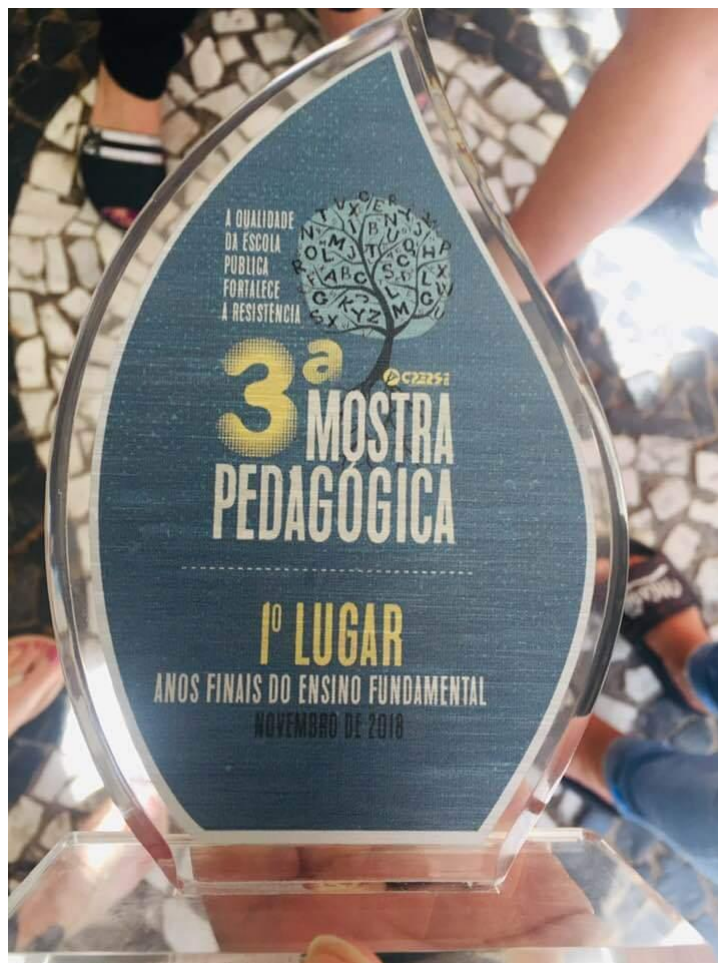
Na chegada o Cacique iniciou a sua fala e nos contou que tinham chegado a pouco naquele território, a mais ou menos dois anos e que tinham vindo de Barra do Ribeiro, a aldeia que tinha visitado anteriormente. Foi ótima a experiência e deu tudo certo. Os estudantes adoraram, vinham contando da experiência no retorno, compraram artesanato e viram a escola indígena, a trilha, a casa de reza. Depois do retorno organizamos uma exposição com as fotos que tínhamos feito da visita à aldeia, nós usamos taquara e fizemos caixinhas de papelão, desenhamos grafismos nas caixas e colamos as fotos para pendurar. Então a comunidade escolar, os pais também puderam ver. Com esse projeto a escola ganhou um prêmio aqui no município, regional. Após, fomos representando na mostra⁹ do CPERS em Porto Alegre, foram alguns alunos representando, e o prêmio era uma viagem para o projeto ganhador, para participar de uma conferência em outro país, mas logo após mudou e disseram que era para escolher um estudante e uma professora representante, e quando ganhamos então optamos por

⁸ A aldeia Guarani Yvy Poty localiza-se em Barra do Ribeiro-RS, em um local que possui estradas estreitas e inviabiliza a chegada de ônibus por serem veículos maiores.

⁹ 3ª Mostra Pedagógica de escolas públicas estaduais promovida pelo CPERS — RS.

não ir ninguém já que não poderiam ir todos que participaram do projeto (FLOR,2023).

Imagem 1: Troféu da mostra pedagógica, ano 2018.



Fonte: arquivo pessoal de Flor.

Após a escola ser reconhecida pelas premiações, outra vivência foi possibilitada a partir do projeto. Ao ser indicada, a escola então deveria ir para a 3ª Mostra Pedagógica promovida pelo CPERS, estadualmente, com estudantes e professoras. Para Flor, essa vivência foi tão importante quanto a vivência da aldeia, ao viabilizar uma experiência única para muitos estudantes que tinham poucas oportunidades de se aventurarem em novos lugares e conhecimentos.

Foi uma função, tínhamos hospedagem em Porto Alegre, mas quando chegamos lá já tinha lotado o hotel e ficamos sem lugar. Liguei e tentei resolver e fomos realocados em outro hotel. Mas fiquei preocupada, pois por conta desse imprevisto não íamos poder participar da mostra e iríamos ser prejudicados. Então pesquisei quem estava organizando a mostra e liguei e consegui resolver. E nós não tínhamos nenhuma autorização dos pais por escrito e o hotel exigiu para poder fazer check-in, então começamos a ligar para os pais para fazerem uma autorização a mão mesmo e mandarem fotos, mas deu certo. De noite os estudantes aproveitaram tanto, eles quase não dormiram a noite toda, desceram e subiram aquele elevador a noite toda, tomaram

todo o café da recepção e batiam no quarto das professoras, conversavam com a gente, nos acordavam, depois saíam e voltavam de novo. Pela manhã, com o café da manhã do hotel... eles estavam realizados, só aquela noite ali, aquela experiência para eles já tinha valido a pena. Eles se apresentaram tão lindamente na mostra, sabiam tudo por participar de todo o processo (FLOR, 2023).

O reconhecimento da trajetória coletiva da escola se deu a partir das experiências representadas, materializadas e expostas na mostra, porém, o que as falas da professora Flor reproduzem são um processo educativo dimensionado em vários espaços e âmbitos da vida de cada estudante.

No último dia, o do resultado, minhas colegas me chamaram para conversar. Elas me disseram: olha, acho que temos que falar com nossos alunos sobre a possibilidade de não ganhar o prêmio, pois são muitos projetos e todos ótimos, pode acontecer. Mas eu estava convicta que iríamos ganhar. Aí então fizemos essa fala com eles, conscientizando de que só pelo projeto, todo o envolvimento deles e a experiência de estar ali representando a escola já era algo grandioso. Quando anunciaram o nome da escola lá na frente, foi uma explosão, eu nunca vou tirar essa imagem da minha cabeça, aquelas crianças com as camisetas da escola com orgulho. Aí pediram para uma professora subir no palco só, mas falei para a moça que estava no palco: ou sobem as três, ou não vai ninguém, e tiveram que aceitar. Foi lindo, eufórico. Isso ficou nos estudantes de uma forma que até hoje eu os encontro, adultos já com família e eles comentam: lembra “sora” quando fomos na aldeia e depois em Porto Alegre apresentar o projeto (FLOR, 2023).

As concepções indígenas, vão ao encontro de uma visão coletiva de mundo que integra a pessoa a tudo aquilo que faz parte da terra, do mundo, o que nos leva a uma noção imensa de respeito e reciprocidade com o humano, constituído pelo mundo e todos os elementos que o compõem. Ao compreender essas reflexões, a professora Flor e suas colegas professoras construíram com seus estudantes, noções de coletividade e de pertencimento que os impulsionaram a uma potencialidade do fazer, refletir e aprender demonstrados nas apresentações da mostra regional.

Esse pensamento gesta a vida, é um dos imperativos que deveriam reger nossa concepção de educar. Um educar para a vida, educar a viver, não apenas uma educação voltada para lógica do trabalho, da acumulação e produção de bens.

É possível afirmar que através do relato vamos percebendo outras perspectivas metodológicas de educação aliada a concepções indígenas de educar, de forma vivencial, que integra saberes e extrapola espaços.

A vivência, é permanecer no momento, produzindo sentidos ao que está sendo feito. É aprender vivendo, de forma interdisciplinar e intercultural, aliando saberes, se reconectando com saberes ancestrais. Nesse sentido, significando momentos que nada mais são do que aprendizados, é dessa forma que a educação acontece, pois aprendemos a partir dos vários sentidos humanos. Para Flor, ainda que algumas intempéries surjam no percurso da escola, o

que foi semeado a partir das vivências que a turma e as professoras tiveram permanece até os dias atuais, com outras ações, reformuladas a partir do contexto de cada ano e de cada estudante.

5.3 Ações interculturais

A vivência não se encontra no objetivo que se tem e sim no percurso que a leva. Por isso, a professora Flor, em parceria com suas colegas e seus estudantes, redimensionaram sua prática na escola e em sala de aula de forma que construíssem um percurso que sustentasse a vivência na aldeia. “Em 2018, após a ida a aldeia, fizemos uma exposição de fotos na escola e expomos alguns artesanatos trazidos da aldeia. Também foi feito um livro impresso com os alunos, um dicionário com palavras em Tupi — Guarani” (FLOR, 2023).

O período entre 2019 a 2021 é marcado pela gestão da escola que Flor assume, o processo de eleição da chapa e a pandemia de COVID-19, então suas ações localizavam-se sobretudo no espaço da escola. Em algumas aulas levava cestarias, Guarani e outros artefatos.

Continuávamos levando os artefatos e falando sobre a temática indígena, mas o retorno com ações foi em 2022. Em 2022, foi trabalhado com o segundo ano do Ensino Médio em conjunto com o grupo de pesquisa Peabiru, com os grupos Guarani e Kaingang (FLOR, 2023).

Imagem 2: Artefatos Guarani, ano 2022.

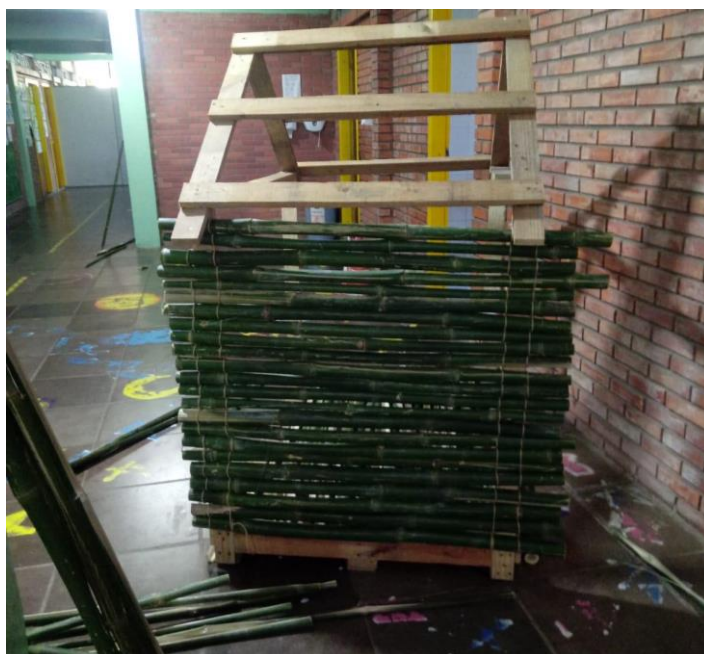


Fonte: arquivo pessoal de Flor.

Como parte integrante do currículo escolar, o estudo da temática indígena vai além da disciplina de História, no trabalho interdisciplinar entre a área das Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, extrapola a sala de aula tratando também de temas sensíveis para os estudantes que encontraram através desses estudos formas de expressarem seus desalentos.

Primeiro teve a questão, de que os estudantes iniciaram e veio o suicídio do colega. Mais tarde os alunos desenharam uma indígena com o colar que o colega que partiu usava. Ali retomou novamente o projeto, depois que eles “superaram”, que conseguiram dar continuidade, de aliviar a dor da perda. Então foi feita a casa com Taquara e com o telhado coberto de grafismos indígenas feitos pelos estudantes. Foi pensado em construir a casa em um sentido mais espiritual, como se fosse a Opy (casa de reza). Ali foi usado o grafismo no telhado e pensado na exposição em volta com algumas cestarias. É a continuidade do projeto de 2018 em outro contexto, etapas diferentes. Também foi feita uma segunda edição do dicionário Tupi-Guarani, agora com as plantas medicinais (FLOR, 2023).

Imagem 3: Casa construída com taquaras, ano 2022.



Fonte: arquivo pessoal de Flor.

Imagem 4: Materiais produzidos por estudantes, ano 2022.



Fonte: arquivo pessoal de Flor.

Em 2022, Flor e suas colegas deram continuidade às ações, construíram com seus estudantes um livro sobre as plantas medicinais e um caderno de receitas de origem indígena, com o grafismo, também a literatura indígena na semana de arte. Já como parte do projeto Aprendizagens Interculturais em 2023¹⁰, por meio das oficinas do grupo de pesquisa Peabiru com a turma do 3º ano do Ensino Médio, foram trabalhadas as plantas medicinais com a horta da escola. A turma do 7º ano ouviu uma fala de um indígena Kaingang que compõe o grupo de pesquisa Peabiru, junto de outros integrantes em uma oficina com argila.

Foi bem-bom, teve um resultado positivo, os alunos se envolveram muito com a questão da argila, conversaram com o representante indígena e relataram bastante para outros estudantes, fizeram questão de mostrar o que eles fizeram com a argila e sobre o que conversaram na oficina. Uma aluna em especial quis muito tirar fotos com o cocar e relatou que ela sabe que tem descendência indígena, ela pediu então para imprimir a foto para ela levar para casa e mostrar para a mãe (FLOR, 2023).

Imagem 5: Oficina de argila, ano 2023.

¹⁰ O projeto é uma produção do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade — UNISC/UFRGS. As oficinas com argila foram ministradas por Ms. Onorio de Moura Kaingang e Ms. Ana Maria Melo de Pinho.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 6: Oficina de argila, ano 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 7: Oficina de argila, ano 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao longo dos diálogos se sobressaiu a emergência da ancestralidade que habita cada um de nós, assim como nas professoras e em seus alunos. A professora Flor utiliza uma metáfora em muitas das suas falas, em que compara toda a sua trajetória que se cruza com a trajetória da escola em que leciona com um plantio. Em 2018 foram ofertadas as sementes, guardadas com cuidado, mantidas com os artesanatos nas aulas em círculo e o conhecimento nas aulas de História. Em 2022 conseguiu plantar a semente com a turma do 2º ano do Ensino Médio. A planta cresceu e em 2023, com o apoio do Peabiru, a semente germinou, então precisa manter-se viva para crescer forte.

6 REFLEXÕES FINAIS

O presente estudo tratou de evidenciar as vivências e trocas dialogadas entre duas professoras de História que constroem seus percursos formativos e aproximam-se através do estudo da temática indígena. Dessa forma, a pesquisa investigou de que maneiras os saberes indígenas impactaram na prática pedagógica das duas professoras, uma atuante na rede pública e outra na privada. Com isso, compreenderam-se as trajetórias acadêmicas percorridas pelas duas professoras atuantes na Educação Básica de Santa Cruz do Sul e identificaram-se obstáculos que se atravessam na busca por um ensino transversal e intercultural.

O caminho metodológico se construiu em parceria entre as duas professoras, a partir da vivência pessoal de cada uma. Com a autoetnografia foi possível dar conta de uma análise cultural, com ênfase em uma narrativa pessoal, pois não houve o intuito de separar objeto de pesquisa da pesquisadora. Na troca entre professoras, as próprias narrativas pessoais da pesquisadora foram norteando e embasando as reflexões do estudo.

A autoetnografia e o trabalho de campo vivencial possibilitaram questionar os modos de se fazer pesquisa e como somos atravessados constantemente por diferentes contextos, diversidades culturais e realidades, percebendo as camadas sobrepostas de identidades e vivências que se encontram e nos constituem como professora e indivíduo.

Além de ser um estudo autoetnográfico, também se constituiu como colaborativo e participativo, já que foi viabilizado através das conversas entre a pesquisadora e a professora Flor. A pesquisa colaborativa considera a vivência e a troca das duas profissionais e constrói-se entre ações, junto da escola, de professores e de conhecimentos tradicionais indígenas, possibilitando a construção de novos conhecimentos e reflexões embasados no pensamento indígena. A partir dessa perspectiva, compreender a vivência em uma categoria epistemológica empoderou outro modo de fazer pesquisa e de educar, demonstrando também a importância de compreender a vivência como um método de aprendizagem associado ao pensamento indígena.

Ao evidenciar a trajetória da professora Flor, é perceptível que uma construção coletiva iniciada ainda na formação do Ensino Superior e como bolsista de extensão da universidade viabilizou sua aproximação com os estudos sobre a temática indígena, o que contribuiu na vida acadêmica de seus estudantes. Ao ter a possibilidade de visitar algumas aldeias, Flor construiu uma abertura para outras percepções a respeito da educação e de que formas ela ocorre. Assim, a professora manifestou uma postura de falar *com* indígenas e promoveu a autorreflexão coletiva, de abertura a novos conhecimentos com suas colegas professoras e estudantes.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades, a professora Flor ultrapassou empecilhos para tornar coletiva a vivência na aldeia e para ampliar os sentidos dos estudantes para além do espaço da escola. Com o pensamento indígena e uma visão coletiva de mundo, foram construídas noções de coletividade e de pertencimento à comunidade escolar, o que revelou uma potência do fazer, aprender e refletir.

Esse pensamento possui uma noção de educar para a vida, não apenas como uma educação voltada para a lógica do trabalho, mas uma que evoca autoconfiança nos estudantes, ao reconhecerem suas raízes e sua capacidade de construir aprendizagens com sentidos próprios, evidenciando a realidade de cada um que pertence àquela comunidade escolar.

Através dos relatos trazidos ao longo da dissertação e as evidências demonstradas pela indexação de passagens do diário de campo, vão-se revelando outras perspectivas metodológicas de educação, aliadas a concepções indígenas de educar, de forma vivencial, integrando saberes indígenas e não indígenas que extrapolam o espaço da escola e da aldeia, em uma perspectiva de educação antirracista que vá contra a invisibilidade dos povos originários.

Ficou evidente também a importância da relação com o grupo Peabiru na constituição formativa das duas professoras de História e o processo de transformação destas nas atuações nas escolas, bem como na articulação dinâmica com a universidade, fortalecendo a trilha educativa que compõe o entrelaçamento entre aldeia, escola e universidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey — Conceito de Vivência e os Limites da Compreensão nas Ciências do Espírito. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 27, v. 2, p. 51–73, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732004000200004>. Acesso em: 06 de jun. 2022.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museo Nacional, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 27 de jan. 2024.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; FERREIRA, Bruno. Ações Colaborativas: rodas de conversas na pesquisa em educação. *Boletín Educar en la Diversidad*, n. 6, p. 40–49, 2022. Disponível em: <https://www.clacso.org/boletin-6-educar-en-la-diversidad/>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um mundo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197–213, 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02 de out. 2021.
- BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No Olho do Furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 131–146, 2009. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 27 de jan. 2024.
- 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”. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 24 set. 2021.
- CACHADO, Rita. *Diário de campo: um primo diferente na família das ciências sociais*. Sociologia e Antropologia: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v1128>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.
- CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- DORRICO, Julie. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: entenda a diferença. *Ecoa UOL*, 19 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/05/19/educacao-indigena-e-educacao-escolar-indigena-entenda-a-diferenca.htm>. Acesso em 27 de jan. de 2024.
- DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL (DGP). *Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade 2020*. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/228740>. Acesso em: 29 set. 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A Pluralidade Étnico-cultural Indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Dossiê Histórias Indígenas*, Caicó, v. 15, p. 38–68, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*. Página BioDiversidadLA. Publicado em 19 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. *Índio cidadão? Grito 3, de 04 de setembro de 1987*. Youtube, 04 de setembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q&ab_channel=%C3%8DNDIOCIDAD%C3%83O%3F-OFILME. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a História do Brasil. *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 24, 1845.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação guarani segundo os Guarani. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. *El Guarani: Experiencia Religiosa*. Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropologia, vol. XIII CEADUC — CEPAG, 1991.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: [000546305.pdf](https://www.ufrgs.br/000546305.pdf) (ufrgs.br). Acesso em: 27 de jan. de 2024.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. *Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais — UFJF, v. 13, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1658>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita Indígena: registro, oralidade e literatura, o reencontro da memória. In.: DORRICO, Julie; Danner, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 81–84. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon Palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In.: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 26–40. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

PISSOLATO, Elizabeth. *A Duração da Pessoa — mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora Unesp/ISA, Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

PORTELA, Cristiane de Assis. Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151–160, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/3170>. Acesso: 24 set. 2019.

SALVADOR, Mauricio Vén Tân; FONSECA, Ana Carolina da Costa e. FÁG KAR SĚGSÓ TÁN: GUFÓ Ü SI AG TÚ — a araucária e a gralha-azul: uma história dos antigos Kaingang. Porto Alegre: Editora da FMP: Libretos, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SELVAGEM, Ciclo de Estudos Sobre a Vida. Conversa na rede – partículas particulares. Ailton Krenak e Eduardo Viveiros de Castro. YouTube, 16 de ago. de 2023. Disponível em: CONVERSA NA REDE - Partículas particulares - Ailton Krenak e Eduardo Viveiros de Castro - YouTube.

SELVAGEM, Ciclo de Estudos Sobre a Vida. Flecha 1 – A Serpente e a Canoa. YouTube, 11 de mai. de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&ab_channel=SELVAGEMciclodeestudoss obreavida. Acesso em: 27 de jan. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva Analítica para o Estudo das Políticas Curriculares: Processos de Recontextualização. *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa — 18, 19 e 20 de agosto de 2014. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. *A Lei N. 11. 645/2008 e a experiência formativa de professores na escola — imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2669>. Acesso em: 29 jun. 2022.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyríngüé mborá: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17304>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

WEBER, Florence. A Entrevista, a Pesquisa e o Íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Florence-Weber/publication/242543773_A_entrevista_a_pesquisa_e_o_intimo_ou_Por_que_censurar_seu_diario_de_campo/links/5818cf3308ae1f34d24aa967/A-entrevista-a-pesquisa-e-o-intimo-ou-Por-que-censurar-seu-diario-de-campo.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 27 de jan. de 2024.