



ÑE'É PORÃ – AS PALAVRAS-ALMA QUE IMPULSIONAM AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA

Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais

Fátima Rosane Silveira Souza¹

RESUMO

A Lei n. 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena no ensino básico. Quase uma década depois, relatório de auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul permite identificar a precariedade e a superficialidade com que essa temática tem sido abordada nas escolas. Com o objetivo de compreender as dificuldades encontradas pelas escolas ao desenvolver essa temática, o presente projeto foi construído em parceria com a *Tekoá Mbya-Guarani Ka'a Agui Poty* (Aldeia Flor da Mata) e os professores da EEEF Itaúba (município de Estrela Velha - RS). Essa aproximação se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece com a presença de alunos indígenas na escola não indígena e na perspectiva da formação de professores para essa atividade. Procurou-se conhecer as relações interculturais estabelecidas entre alunos indígenas e professores não indígenas e compreender processos educativos advindos desses diálogos interculturais. Como metodologia, nessa etapa do projeto, foi utilizada a observação participante e o círculo de cultura (BRANDÃO, 2001). A infância guarani foi o tema gerador e inspirador de palavras-alma, restando evidenciada “sensibilidade” como a palavra mais potente para os professores em formação - sensibilidade como disposição à escuta qualificada, a estabelecer pontes, a reintegrar o que está separado.

Palavras-chave: mbya-guarani; interculturalidade; Lei n. 11.645/2008

Contextualizando o estudo

A Lei n. 11.645/2008 alterou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desafiando gestores e professores da educação básica a incluir a história e a cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Estabelece a norma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.

¹ Licenciada em Letras, bacharel em Direito, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutoranda em Educação – UNISC. E-mail: fatimars11@gmail.com.



§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A lei busca ampliar as referências culturais de professores e estudantes, assim como contribuir para a construção de identidades mais plurais e solidárias, reduzindo o racismo, o preconceito e tantas construções estereotipadas que causam dor, violência, apropriação e sofrimento, exatamente na linha de um dos objetivos fundamentais de nossa República. Essa tarefa é de todos e a escola tem um papel muito importante como construtora de relações interculturais simétricas e horizontais.

No caso dos povos indígenas, o desconhecimento e o preconceito fortalecem a invisibilidade e o silêncio, como se fossem seres do passado! Mas a realidade é diferente. Apesar da violência e da apropriação sofrida desde o início da colonização europeia, a população indígena está próxima a um milhão de indivíduos, mais de 250 etnias e mais de uma centena de línguas diferentes (IBGE, 2010).

A desinformação é reforçada, principalmente, nos conteúdos dos livros didáticos, onde são retratados como o bom selvagem, frágil, ingênuo, incapaz de lidar com a astúcia do não indígena, precisando ser protegido; um ser exótico – tipo exportação -, restrito às florestas, seminu, interessado em quinquilharias.

Economicamente, são considerados desocupados, invasores de terras produtivas; selvagens. Como usam roupas, tecnologias, frequentam escola e universidade, são aculturados, deixaram de ser indígena, como se essa fosse uma condição transitória e suas culturas devessem ficar congeladas no tempo. As matas onde viviam livremente, as caças com as quais se alimentavam e os rios onde pescavam e nadavam não existem mais, mesmo assim, eles devem permanecer como no passado ou são aculturados. Uma incoerência, pois são populações do presente, culturas milenares de presença na América, com cosmologias próprias e com os quais temos muito a aprender, na relação com a natureza, modos de educar, a força do coletivo, respeito à sabedoria dos mais velhos, etc.

Para evitar equívocos, a lei busca produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais no Brasil. São experiências interculturais que devem ser desenvolvidas de forma transversal no currículo escolar..

O que é interculturalidade?

Compreendemos interculturalidade como vivência. Uma atitude na qual o ser humano se abre para um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que nos tira de nossas seguranças teóricas e práticas e permite que nos reconheçamos como analfabetos culturais quando acreditamos que basta conhecer a própria cultura (BETANCOURT, 2004). Ela requer vontade de viver essas relações e reconhecimento de que são importantes e necessárias para nossa formação humana, em busca de uma totalidade, de uma compreensão de há muito a aprender com o outro. Essa não é uma demanda atual, mas de uma questão de justiça cultural, que vem sendo formulada há séculos na história latino-americana.

Como as escolas lidam com essa temática

Essas informações foram obtidas no Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), órgão competente para o controle externo das entidades e entes públicos estaduais e municipais em relação ao cumprimento das leis. Nessa linha de atuação, o TCE, em 2015, efetuou um levantamento para identificar, tecnicamente, a situação das escolas públicas municipais em relação à aplicação do art. 26-A da LDBEN.

O relatório² contém indicativos de que há diferentes entendimentos sobre a abrangência e a obrigatoriedade da referida lei. Fornecidas pelos gestores municipais, as informações trouxeram elementos importantes sobre o tratamento dado à cultura e à história indígena nas escolas municipais.

No tocante à temática indígena, estatisticamente, – 19% dos respondentes reconheceram que o tema ainda não é abordado e 12% informaram que sequer consta nos planos de ensino. Alguns afirmaram que é abordado de forma pontual ao longo do ano letivo, sem um planejamento orgânico, apenas no currículo de história, diferentemente do que estabelece do § 2º do art. 26-A. Práticas comuns atividades do tipo “Mês do Índio”, diferente do recomendado.

O relatório traz elementos para afirmar que o tratamento desse tema tem muito

² Documento “Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS” traz o relatório das atividades do Grupo 26-A, criado em 2013, com o escopo de analisar tecnicamente a abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, bem como de construir resposta jurídica eficaz a eventual descumprimento do artigo 26-A da LDB pelos entes federativos. Antes de realizar o levantamento, o TCE deu palestras e treinamentos e expediu orientações a todos os municípios.



de improvisação, possivelmente mais por parte dos órgãos municipais do que pelas escolas. A ausência de políticas municipais alusivas à temática e a falta de investimento na formação de professores repercutem na escassez dos projetos político-pedagógicos. Evidenciam, ainda, a ausência de cuidado e de atenção, o que também revela que o assunto não é considerado relevante às autoridades municipais. Um descaso.

Algumas instituições reservam o dia 19 de abril, dia do índio, para tratar dessa temática. Uma data em que acaba predominando o reforço de estereótipos e de situações desvinculadas da realidade, embora, neste país, todo o dia seja dia de índio. Outro ponto que não é observado: há casos em que os estudos são restritos à disciplina de história e não de forma transversal, como recomendado.

O documento traz inúmeras demonstrações de que as atividades são genéricas, associadas a folclore, a questões raciais, a horas cívicas, a desfile farroupilha, atividades que se resumem a pedagogias de eventos. Um evento em meio a outras atividades é apenas isso – *é-vento* –, possui baixo impacto em relação aos propósitos de formação, de educação inclusiva e de vivências interculturais.

Nenhuma referência ao uso do termo intercultural ou variáveis, talvez porque não haja essa compreensão do tema, o que pode significar uma abordagem mais focada na história, no passado do que no presente.

Exemplos dessas improvisações constam no relatório. Um dos projetos indicados intitula-se “Cultura e culinária indígena; os índios Uirapuru; Religiosidade, diferença e limites”. Até seria um projeto interessante, embora não fique claro o que significa “limites” e não fosse o uirapuru um pássaro que se tornou uma lenda. As etnias existentes no estado são: kaingang, guarani, xoklein e charrua, nenhum uirapuru.

Houve informação sobre atividades realizadas em escolas indígenas, embora não fosse o escopo do levantamento, tampouco da lei. Essa manifestação sugere uma compreensão muito básica e irreverente: se a temática já é tratada em uma escola indígena, não é preciso abordar o assunto em outras escolas.

Houve quem informasse que “cada professor tem o seu” plano de ensino e define como, pelo menos em tese, abordar o tema, ou o tradicional “Usos e costumes indígenas”, seja lá o que um projeto assim denominado possa significar.



Evidentes no relatório o descaso, o descomprometimento com a educação e o desconhecimento sobre a relevância social, histórica e humana da norma, no caso da LDBEN – art. 26-A. Esse levantamento realizado pelo TCE-RS veio ratificar a existência de uma situação que já se intuía e deu origem ao presente projeto.

A formação de professores na escola

Aliando essas informações às atividades que já vinha desenvolvendo em comunidades indígenas, em projetos de extensão e pesquisa de mestrado e de doutoramento, busquei compreender como as escolas lidam com essa temática, estabelecendo um diálogo diretamente com os professores, dentro de uma escola.

O local foi escolhido em razão da proximidade geográfica entre a *Tekoá Ka'a Agui Poty*, comunidade de indígenas Mbya-Guarani³, e a E. E. E. F. Fundamental Itaúba, ambas localizadas no Distrito de Itaúba, município de Estrela Velha.

Relevante para a escolha dessa escola é a presença de alunos indígenas a partir do 6º ano⁴ e em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora localizada em zona rural, não é uma escola rural. A região é colonização predominantemente italiana e a escola, fundada na década de 1960, uma antiga “brizoleta⁵”.

Acolhido pela direção e pelas professoras⁶ o projeto “*Ñe'é Porã*, as palavras-alma que impulsionam as relações interculturais na escola”, etapa inicial aqui retratada, consistiu em compreender as relações dos professores com os alunos indígenas.

A metodologia

A atividade foi desenvolvida com um grupo de 11 professoras, inclusive

³ Mbya, ñandeva e kaiowá são as parcialidades que compõe os coletivos guarani. Os mbyas são considerados por muitos estudiosos, como aqueles que mais preservam a cosmologia e as tradições.

⁴ Na *Tekoá Ka'a Agui Poty*, há a E.E. Indígena de E.F. Karaí Tataendy Verá Cláudio Acosta, com classe multisseriada, oferece aos jovens da aldeia estudos até o 5º ano. Como as terras ocupadas pela aldeia ainda não foram formalmente demarcadas, a escola funciona como anexo da E.E.E.F. Itaúba.

⁵ De 1959 a 1963, o então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola implementou o projeto “Nenhuma criança sem escola”, realizando significativa expansão do sistema de ensino público estadual. As escolas construídas no período ficaram conhecidas como brizoletas.

⁶ Há apenas um professor do sexo masculino na escola. Ele não participa das atividades em razão de seu horário de trabalho em outra escola.



direção, vice-direção e supervisão pedagógica. A metodologia utilizada foi o círculo de cultura.

O círculo de cultura, segundo Brandão (1981; 2001), inspirado por Paulo Freire, tem como pressuposto a ideia de que ninguém educa ninguém e de que ninguém se educa sozinho – a educação deve ser um ato coletivo, solidário, uma tarefa de trocas entre pessoas; propicia o diálogo e a reflexão coletiva. Também não se trata de alguém “despejar” todo o conhecimento como único detentor do conhecimento válido, pressupondo que o outro nenhum conhecimento possui. O círculo da cultura, diferentemente de uma atividade expositiva,

Com essa metodologia, também não é preciso enfrentar o temor de uma exposição pessoal escrita e, como o grupo já se conhece, o eventual temor de falar acaba vencido ou dissolvido no coletivo. Há um ensina-aprende aprende-ensina circular e que facilita esse contato inicial com uma comunidade ou com um grupo.

À pesquisadora representa uma oportunidade de estabelecer um diálogo com educadores, procurando compreender as emergências e analisando as eventuais possibilidades de intervenção. Essa metodologia possibilita inúmeras aprendizagens, contribuindo para que teoria e prática nutram-se reciprocamente. “Ajustar, inovar e criar”; “o método não pode se impor à realidade”, lições de Paulo Freire (BRANDÃO, 1981). É preciso construir o método a cada vez! No caso em narrativa, o elemento gerador ou núcleo de referência gerador proposto nesse encontro foi um vídeo.

O vídeo

Uma produção amadora (MENEZES, 2005), realizada por uma pesquisadora durante etnografias do doutoramento, retrata momentos de crianças mbyá-guarani em convívio de brincadeiras em meio a alguns adultos, na Tekoá Anhetenguá⁷. A ideia era provocar o tensionamento entre as infâncias, as concepções de infância dos professores e as imagens de infância registrada no vídeo.

No vídeo, crianças guarani, um bebê e crianças maiores, com diferentes idades, os quais brincam na área externa da escola em um quadro escolar verde e com giz, itens que haviam chegado à aldeia, destinados à escola. Desenham,

⁷ Significa liberdade, a verdadeira sabedoria Guarani que permite viver a liberdade. É a palavra que resume a filosofia, as verdadeiras palavras Guarani.



brincam, riem, enquanto o bebê engatinha pelo chão de terra.

Ao engatinhar, o bebê vai encontrando objetos no chão, pedras, pedrinhas e uma faca. Detém-se por alguns poucos minutos brincando com faca, batendo-a em uma pedra, e logo, abandona-a e segue seu percurso em meio a galinhas, pintinhos e cães. Sua atenção é atraída pelo grupo de crianças um pouco maiores que brinca com giz no quadro verde que acabara de chegar. Em seu trajeto, sua atenção é atraída por um fogo de chão onde há panelas e chaleiras quentes. Aproxima-se da panela quente, quando surge um adulto para afastá-lo dali, em silêncio. E ele segue engatinhando em direção ao grupo de crianças que brinca no quadro verde.

À medida que se aproxima do grupo, uma menina pega-o no colo e passam brincar juntos. Entrega-lhe um pedaço de giz que se perde em meio às roupas do bebê. Ela ri muito, procura o giz e, nessa procura, vai retirando a roupa do bebê até encontrar o objeto perdido. O bebê acompanha todo o movimento, sem chorar.

Em outra cena, uma mulher dá banho de bacia no mesmo bebê, fazendo uma demorada massagem nas costas dele, algo que ele parece apreciar.

E outro momento, o bebê ensaia ficar em pé, estimulado por um menino maior, observado a pequena distância pela mãe. Ele levanta, cai, levanta novamente, cai sentado. Não chora. A mãe apenas o observa em silêncio.

O vídeo tem duração de 15min, não possui diálogos, apenas registra o som das brincadeiras, das risadas das crianças e fala abafada de alguns adultos.

Para as professoras que assistiam ao vídeo, o desconforto com as cenas foi visível, principalmente nos momentos em que o bebê pegou a faca e esteve perto do fogo de chão e da panela quente.

Após assistirem ao vídeo, foram convidadas a manifestar o vivido e o pensado por meio de palavras. Receberam, então, duas folhas de papel (150g/m^2), uma amarela e outra, branca. Na primeira, foram convidadas a registrar as percepções a respeito da infância guarani; na segunda, as percepções sobre a infância não guarani. Convidadas a se reunir em grupo para refletir a respeito, escolhendo as palavras individualmente. Preferencialmente, uma palavra em cada folha, retratando o pensamento a respeito do vivido e do pensado. Vivido no sentido de possuírem alguma convivência com crianças e jovens indígenas. E não indígenas, na condição de professoras e mães. Após alguns minutos de reflexão nos grupos, foram



convidadas a apresentar cada uma das fichas com as palavras escolhidas. Foram expostas no assoalho. Fichas amarelas: harmonia, simplicidade, naturalidade, aprendizagem natural, igualdade, sensibilidade, tranquilidade e liberdade (2x); fichas brancas; ajuda mútua, como aprender e como ensinar, tranquilidade, mais regras; cuidado (2x), simplicidade, brincar, confiança.

Expostas as palavras, passamos refletir sobre as escolhas. A comparação entre os modos de educar, de cuidar e de conviver com as crianças foi o ponto central.

O reconhecimento da influência das exigências do mundo globalizado, hegemônico, de relações líquidas foi referido: “ser o que a gente é. Ser simples, hoje, no mundo globalizado, capitalista, pode ser sinônimo de atraso, ignorância, então a gente não quer ser assim... Estuda, trabalha, corre no emprego, o tempo inteiro”. Nesse cotidiano, as conveniências estabelecem o modo de ser: “Aí tem 50 ou 60 anos e pensa, agora sim, vou comprar uma casinha e vou viver lá não sei aonde, aquilo que tu sempre quis, ...o mundo foi obrigando a fazer outras coisas, deixou a simplicidade de lado porque não convinha, no estudo, no trabalho”. Nesse aspecto, os indígenas simbolizam uma autenticidade perdida: “quando eu vi as mulheres sentadas tranquilas, sem se preocupar com nada, eu pensei em tranquilidade como algo que eles têm, eles falam devagar, sem pressa”.

O consumismo a que as crianças são submetidas veio expresso no brincar: “a gente tem que comprar brinquedo pra nossas crianças, boneca último lançamento, a bola isso, o carrinho aquele com controle remoto, nossos alunos e nossos filhos são assim. Eles [as crianças indígenas] estão brincando com uma pena, uma faca... Tudo pra eles é brinquedo. Experimenta não dar brinquedo, ou dar uma peteca, eles [crianças não indígenas] vão olhar e jogar fora...” E na nossa infância, como era? “Eu brincava com um pedacinho de louça quebrado, com pilha velha, carvão, ...”

O diálogo já existente com os indígenas ajuda a reconhecer que eles também estão sujeitos a essas transformações, por influência do contato com a cidade e a televisão e esboça uma justificativa: “Os indígenas já estão com medo disso, por causa da televisão, de chegar à cultura consumista... Como nós vamos viver fora? Se o mundo é escrito assim... nós não vamos aprender essa escrita?!”

A predominância do coletivo e de como a criança é tratada em uma aldeia, foram também destacados no cuidado: “eles têm isso do não é pra si... vivenciam



isso do repartir. A gente nota é que, primeiro, é a criança, depois os outros. Isso é uma coisa muito bonita...”. O cuidado que todos da aldeia têm com as crianças é reconhecido como algo valioso: “Se tem que cuidar de uma criança, eles cuidam, não importa de quem é, eles cuidam. A gente sente esse cuidado”.

No âmbito do coletivo, o reconhecimento do sentimento de confiança mútua, onde a criança é cuidada por outro mesmo quando está doente, diferentemente do que acontece no mundo não indígena: “Por isso eu coloquei confiança. Se a gente tá com filho doente, não tem confiança em deixar com outra pessoa... se tem que deixar, tu já fica apreensiva... e eles ficam tranquilos, o outro pode levar no médico... e nós não temos essa confiança...” Sempre resta a desconfiança de que o outro não vai cuidar com a mesma atenção e cautela. Essa confiança foi perdida, reconheceram, como decorrência do individualismo e do corre-corre diário.

Apesar de reconhecer como algo importante a forma de educar dos indígenas, por que não fazemos mais isso? “... quanta diferença e quanta semelhança com o que se quer. Nós também queremos tranquilidade, solidariedade, ajuda mútua... Só que a gente deseja, mas não vai atrás, não realiza.” Essa inatividade é reconhecida: “nós somos de falar, eles [indígenas] fazem...” Nesse ponto, a importância de refletir sobre a denominação dada ao projeto: *Ñe’é Porã*, as palavras-alma que impulsionam as relações interculturais na escola.

A palavra-alma

Convidadas a escolher a palavra que mais representasse o sentimento do grupo em relação à docência que praticam ou que desejariam praticar, sensibilidade foi sensibilidade, justamente uma das palavras associaram à infância guarani.

Ñe’é, palavra-alma, é o princípio da pessoa Mbya, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser da cada pessoa. Nós, humanos, somos simples representações imperfeitas dessa dimensão perfeita, que é o princípio do *Ñe’é*. O guarani não existe sem essa força. Viver de acordo com essa força significa cultivar as tradições do *Nanderekó*, o modo de ser guarani. A vida se alimenta de uma única força vital, de uma única energia espiritual, que se manifesta de formas diferentes. Para o guarani, o *ñe’e* é essa força, o nosso destino (Diário de Campo, 2017).

Desde pequenas, as crianças aprendem a vivenciar as belas palavras, a



palavra-alma. Desde a cerimônia ou os rituais de nominação, do batismo espiritual, o nome inspirado pelas divindades torna-se a palavra-alma conduz o guarani em seu destino, sem que ele perca sua autonomia e sua capacidade de escolher. A *tekoá* é o lugar onde vivem e onde podem viver cada bela palavra intensamente, no sentido do mais profundo respeito ao *Nanderekó*. E cada palavra dita deve ser verdadeira.

As crises existenciais, as doenças, tristezas, conflitos e sofrimentos são atribuídas ao afastamento da pessoa de sua palavra-alma, a qual somente voltará a ter paz quando voltar a viver sua palavra-alma. Esse retorno precisa contar com o apoio do coletivo e dos orientadores espirituais, que são os karaí e as kuñakaraí. Afastar-se desses ensinamentos, torna o guarani vulnerável, o que afeta, também, o coletivo. O movimento de aproximação da cidade e dos não-indígenas também pode fragilizar o guarani, momentos em que a palavra-alma deve ser respeitada com ainda mais força – como forma de proteção espiritual.

Simbolicamente, a sensibilidade tornou-se a palavra-alma daquele coletivo de professoras, que reconhece suas dificuldades: "... a gente tem que ver também o que está acontecendo ... tá tão atrelado a vencer [conteúdo], a gente começa uma aula falando, não começa escutando... ouvimos pouco...não se vê o que eles já sabem, qual é interesse deles..." Essa fala revela a sensibilidade existente, talvez adormecida, não reconhecida ou insuficiente para compreender a complexidade da comunidade escolar, que, no caso, dialoga com uma aldeia indígena: "ninguém disse uma palavra em vão, e no meu ensinar, no meu professorar eu tô perdendo a minha sensibilidade. Como professora, cabe a mim pensar mais, observar mais".

Considerações finais

Essa aproximação com a E.E.E.F. Itaúba se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece a partir da presença de alunos indígenas na escola e na perspectiva da reflexão sobre a formação de professores para essa atividade. Procurou-se conhecer as relações interculturais estabelecidas entre alunos indígenas e professores não indígenas, as compreensões que esses professores possuem da cosmologia guarani e os processos educativos advindos desses diálogos interculturais.

A partir dos relatos, compreendemos que o grupo de professores desenvolve



susas atividades docentes em busca de um trabalho coletivo, solidário, de acolhimento aos alunos e de respeito à diversidade que existe na escola. Reconhecem a sensibilidade como um sentimento que precisa ser alimentado de forma permanente e é tão importante que foi escolhido como palavra-alma do grupo, o que evidencia a predisposição a aprofundar a escuta qualificada e o interesse em estabelecer pontes e diálogos construtivos.

A força do coletivo e dessa energia vital que os guarani cultivam e que já vem dialogando com os professores da Escola Itaúba pode ser uma grande inspiração para a educação e servir de orientação para lidar com as improvisações e descomprometimentos revelados no documento do TCE-RS. É possível que aos professores esteja sendo subtraído o direito de acessar esse conhecimento com mais qualidade, haja vista as atividades de formação indicadas no relatório⁸.

Em relação à metodologia, nessa etapa do projeto, o círculo de cultura mostrou-se adequado para que o diálogo com os professores oportunizasse mútuas aprendizagens, num exercício de abertura e de escuta respeitosa, deixando emergir sentimentos e reflexões profundas sobre o exercício da docência.

Como referiu o Prof. Felipe Keunek (Diário de Campo, 2017), a educação e a escola são o coletivo que ainda podem ser o último bastião, um espaço resguardado de democracia, porque é onde a gente apresenta todos ao mundo e o mundo a todos. Da melhor maneira, mas para que cada um possa ser diferente e do seu jeito o melhor possível. Passa por nossa experiência de dar sentido às coisas. Se a gente der um pouco mais de atenção para aquela palavra, ela vai fazer sentido e, em breve, outra se apresente como novo desafio, a partir desse diálogo do coletivo com a comunidade.

Assim como as professoras da Escola Itaúba estão refletindo sobre a importância da sensibilidade no seu contexto escolar, encontros semelhantes poderiam estar acontecendo em várias outras escolas e sem que haja um grande aporte orçamentário. Construir diálogos com universidades pode ser um caminho para lidar com essas questões e, também, uma maneira de os órgãos municipais de

⁸ Cursos ou palestras de 4 ou 5h, em muitos casos, é todo investimento em formação de professores, reunidas as temáticas afro-brasileira, afro-descendentes e indígenas. Algumas atividades foram realizadas há vários anos, sem indicação de aprofundamentos posteriores.



educação apoiarem os professores no desenvolvimento de suas atividades e na construção de um mundo de relações mais solidárias.

E, nesse contexto, que os indígenas possam ser reconhecidos e respeitados como populações do presente, de culturas que possuem uma história milenar de presença na América, e cosmologias próprias, com os quais temos muito a aprender, ainda que não haja investimento na formação de professores. Essa tarefa é de todos e a escola tem um papel muito importante como construtora de relações interculturais simétricas e horizontais.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo; Brasiliense, 1981.
- _____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo; Brasiliense, 2001.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Interculturalidade. Críticas, diálogo e perspectiva*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- IBGE. *Indígenas*. 2010. Disponível: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso: out/2017
- MENEZES, A. L. T. *Etnografia na Tekoa Anhetenguá*. Vídeo. 2005.
- MENEZES, A.L.T.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação ameríndia: dança e escola Guarani*. 2^a ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- SOUZA, F. R. S. Diário de campo – Itaúba, 2017. [s.n.]
- TCE-RS. *Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS. Obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena*. Disponível em http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%20Art.26-A.pdf. Acesso: out/2017