

Ára ayvu regua: formação de professores indígenas

Ára ayvu regua: indigenous teachers' education

Fernanda Martins Felix  

felix.fernandamartins@gmail.com

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Neiva Gabriel Fernandes

arapoty2019@gmail.com

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Resumo

A formação de professores no Brasil é atravessada por diversas contingências que tornam esta um significativo campo de pesquisa e educação. Especialmente as escolas indígenas, por contarem com legislações específicas a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apresentam contextos peculiares para o desenvolvimento de ações em formação inicial e continuada de professores. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa-ação orientada para a ecologia de saberes (SANTOS, 2010; 2011) desenvolvida em coautoria com professores da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, da Terra Indígena Araçá'í, na Mata Atlântica, no Sul do Brasil. Nosso trabalho teve como objetivo problematizar, dentro do espectro da pesquisa-ação realizada, epistemologias e práticas relacionadas ao letramento e à educação linguística num contexto de formação continuada de professores indígenas. A partir de metodologias participativas (FRANCO, 2005; SMITH, 2008), foram realizados cinco encontros que envolveram cinco professores guarani, uma professora não indígena, alunos do Ensino Fundamental e um ancião do território indígena. Os resultados apontam, principalmente, para a relevância de integrações entre universidades e povos indígenas a partir de metodologias participativas no estabelecimento de experiências em formação de professores indígenas. A problematização, materializada com a elaboração de textos multimodais (MENEZES DE SOUZA, 2002), integrou fundamentalmente posteriores reelaborações do Projeto Político Pedagógico da escola e de planejamentos didáticos dos docentes participantes. Assim, este trabalho oferece perspectivas férteis que podem suscitar experiências semelhantes, mesmo em contextos diversos.

Palavras-chave

Formação de professores. Professores Indígenas. Ecologia de Saberes. Metodologia Participativa. Educação Linguística.

Abstract

Teachers' education in Brazil is confronted by diverse contingencies, which promotes a significant research and education field. Especially, indigenous schools, which have specific legislations after the implementation of the Federal Constitution in 1988 (BRAZIL, 1988), entail peculiar contexts to the development of initial and continuous teachers' education. This article presents part of a research-action oriented towards an ecology of knowledge (SANTOS, 2010; 2011) developed in co-authorship with teachers from the indigenous school Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, from the Indigenous Territory Araçá'í, in the Atlantic Forest, in Brazil. Our objective was to problematize, within the spectrum of the developed research-action, practices and epistemol-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 28/02/2021

Aprovação do trabalho: 04/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-4991

COMO CITAR

FELIX, Fernanda Martins; FERNANDES, Neiva Gabriel. Ára ayvu regua: formação de professores indígenas. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 317-337. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4991>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

ogies related to literacy and linguistic education in a context of continuous teachers' education. Making use of participatory methodologies (FRANCO, 2005; SMITH, 2008), five events have taken place, involving five Guarani teachers, one non indigenous teacher, students, and an elder from the indigenous territory. Results show the relevance of interactions between universities and indigenous peoples that are based upon participatory methodologies for establishing indigenous teachers' education experiences. The problematization, materialized in multimodal texts (MENEZES DE SOUZA, 2002), later took fundamental part in the elaboration of legal documents and teachers' lesson planning. Therefore, this article offers fertile perspectives, which may incite similar experiences even if in different contexts.

Keywords

Teacher's Education. Indigenous Teachers. Ecology of Knowledge. Participatory Methodology. Linguistic Education.

Introdução

Estima-se que haja, contemporaneamente, cerca de cinco mil povos indígenas no mundo (MIKKELSEN, 2015) compostos por cerca de 476 milhões de pessoas (THE WORLD BANK, 2020). No território brasileiro, os dados do último censo estimaram 305 diferentes povos, aos quais se vinculam cerca de 876 mil pessoas que se autodenominam indígenas (IBGE, 2010). Os territórios indígenas no mundo são responsáveis pela conservação de 80% da biodiversidade mundial (GARNETT *et al.*, 2018) e no Brasil protegem contra o desmatamento em até dez vezes mais (IPAM, 2015). Esta relação com os lugares habitados fundamenta epistemologias indígenas, atingindo, obviamente, também suas experiências educacionais. Ailton Krenak (2019, p. 13), do povo Krenak¹, evidencia certas características que compõem esta relação:

No pensamento de muitos desses povos que nós estamos, com licença, chamando de indígenas, que é um apelido, quando uma pessoa nasce, antes até de uma pessoa constituir-se pessoa, ele ou ela é uma construção, ele ou ela é um desejo, ele é uma expectativa cheia de existência, cheia de potência, é a potência da vida se expressando nos ciclos da nossa reprodução cultural, física, nas nossas famílias, naquilo que nós poderíamos chamar de constituir as nossas unidades que são comunidades, que são povos. Essas constelações de pessoas são constelações que têm uma vinculação cósmica. Para alguns de vocês que têm o seu pensamento educado pela racionalidade, pode parecer que eu estou fazendo um comentário místico sobre a experiência humana, sobre os ciclos de reprodução, nascer-morrer, que seja, mas eu estou falando de um jeito de estar no mundo com uma integridade onde a pessoa se constitui numa rede de relações que envolvem o lugar onde ela nasce, as montanhas, os rios, a floresta, o deserto, todas as potências que envolvem a nossa experiência como seres humanos.

1 O povo Krenak habita tradicionalmente as margens do Rio Doce, na região sudeste do Brasil, e sofre, desde 2015, com o desastre ambiental a partir dos crimes cometidos pela mineradora multinacional VALE, que ocasionaram a destruição desta bacia hidrográfica. Para mais informações: <https://agencia.fiocruz.br/desastre-da-vale#:~:text=A%20barragem%20de%20rejeitos%20classificada,150%20mortos%20e%20200%20desaparecidos>.

Sobre suas práticas e epistemologias, torna-se relevante a contraposição entre *educação indígena* e *educação escolar indígena*. Segundo Maher (2006), a primeira designa os processos educativos tradicionais de cada povo, o que, para muitos deles, está intimamente conectado com os lugares habitados, como mencionado. Este empreendimento não passa por nenhum conhecimento escolar. Trata-se dos processos nativos de socialização que ocorrem em todos os espaços dos territórios e envolvem diferentes agentes *educadores*: adultos, anciãos, jovens, crianças, seres humanos e não humanos, envolvidos na manutenção das cosmologias. Para a pesquisadora, é a partir do contato com o *não indígena* que se tornou necessário também conhecer seus códigos, símbolos e processos, o que fez com que passasse a existir a *educação escolar indígena*. Esta tem sido fundamentada por diferentes paradigmas ao longo da sua história. Até os anos 70, prevalecia, no Brasil, a *perspectiva assimilacionista*, que pretendia inserir os indígenas na sociedade envolvente e para isso se fazia necessário apagar quaisquer traços de indigenidade, a começar pelas línguas. Foi durante a prevalência deste paradigma que as *escolas* passaram a ser introduzidas nos territórios indígenas. Embora até hoje algumas operem pela ótica assimilacionista, tratando de subtrair paulatinamente os conteúdos e línguas indígenas dos currículos e práticas escolares, há cerca de trinta anos tem sido crescente a transição para um *paradigma emancipatório*. Esta política, fruto do fortalecimento das associações indígenas e da consequente reavaliação da figura indígena na sociedade brasileira, luta “pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas” (MAHER, 2006, p. 23).

Esse período é protagonizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que é formalizado um importante passo político em direção ao reconhecimento da autonomia dos povos indígenas – ainda que permaneçam os desafios de cumprimento desses direitos até hoje. Destaca-se da Carta Magna, o Artigo 231 (BRASIL, 1988): “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Da mesma forma, é assegurado constitucionalmente às comunidades indígenas, na Seção da Educação, Artigo 210, §2º, o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). A partir destes marcos, foi promulgado, no ano de 2009, o Decreto 6.861, que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, que devem compreender, independentemente da divisão político-ad-

ministrativa do país, terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos que mantêm relações intersocietárias (BRASIL, 2009). O decreto também define, explicitamente, a necessidade de formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, determinando que todos os processos decretados devam ser organizados com a participação dos seus povos, observando sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (BRASIL, 2009).

Os professores indígenas se inserem em realidades envolvidas em conflitos de culturas, sociedades e até de identidades, o que os coloca em uma posição específica e de difícil equilíbrio (D'ANGELIS, 2003). É por esse motivo que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que refletir criticamente sobre as possíveis contradições, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões (MAHER, 2006). Os programas de formação de professores indígenas acabam por acolher, na maior parte dos casos, professores que já atuam em suas comunidades, que trazem uma bagagem de amplos domínios dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas que muitas vezes não dispõem de amplos saberes acadêmicos. Ademais, os professores indígenas, em contraposição aos professores não indígenas, que começam a lecionar em escolas cujos currículos já se encontram prontos, muitas vezes são responsáveis pela elaboração de Projetos Político-Pedagógicos² e currículos, o que demanda domínios específicos para além de suas "áreas de formação". Isso requer que os programas de formação sejam capazes de oferecer novos conhecimentos aos professores em formação sem obliterar os seus repertórios já existentes. Este entrelaçamento epistêmico se preserva como um dos maiores desafios nos empreendimentos de formação de professores indígenas, daí a relevância da experiência promovida pela pesquisa aqui apresentada.

Especificamente em relação aos desafios que sociedades multilíngues promovem, Wilmar D'Angelis (2003) defende que a formação de professores indígenas requer capacitação específica que promova a construção de conhecimento linguístico, construindo a autonomia do professor como investigador e sujeito pensante sobre as línguas e o trabalho com elas. No percurso profissional de um professor, difere-se saber *línguas* de saber *sobre línguas*, esse nem sempre presente nos repertórios iniciais de professores indígenas responsáveis pelo ensino de suas línguas de referência. Somam-se a isso as práticas de letramento

2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. Também conhecido apenas como projeto pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

que envolvem a educação escolar (indígena também) e a necessidade de contingenciar habilidades e necessidades em comunidades que não possuem historicamente as mesmas relações com a escrita alfabética que as comunidades ditas modernas.

Foi sob estas contingências que desenvolvemos a escrita deste artigo. Este trabalho se insere em um contexto amplo que extrapola os processos aqui apresentados, mas que permite a delimitação da experiência aqui relatada em sua integralidade. As ações fazem parte do alinhamento entre o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná³, ao qual se vinculam os participantes, e o desenvolvimento de um processo doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná⁴.

1 Fundamentação teórico-metodológica

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010; 2011), a relação entre a ciência moderna e outros conhecimentos, como os indígenas, vem sendo regida pela razão indolente. Especialmente sua manifestação metonímica, que prevê apenas uma forma de racionalidade possível, negando a legitimidade de outras e, quando afrontada, apropriando-se dessas como se fossem desdobramentos daquela (SANTOS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2002). Linda Tuhiwai Smith (2008) ainda alerta que os trabalhos científicos envolvendo os povos indígenas se concentraram, ao longo da história, em investigações sobre as culturas indígenas a partir de perspectivas positivistas, sem a integração dos participantes no processo investigativo, limitando-os a meros informantes. Sendo a ciência moderna o único saber legitimado pela razão indolente, torna-se vigente, portanto, uma monocultura do saber. No contexto da formação de professores indígenas, a monocultura do saber promove relações entre os centros de saber científico moderno legitimados, como as universidades, e os povos indígenas a partir de perspectivas assimilacionistas, imperialistas, que negam os saberes de cada povo enquanto repertórios relevantes, voltando-se para a manutenção de saberes descontextualizados.

Essa tradição vem sendo rompida por epistemologias que consideram a incompletude dos saberes e propõem, no lugar da monocultura do saber, uma

3 Informações disponíveis no SIGEU UFPR: <https://intranet.ufpr.br/sigeu/public/projetoExtensao!view;jsessionid=r+48oayM6n8zx6Ryjv99mk+3.jboss02sto?projetoExtensao.id=14000>

4 Página do programa: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/pb/>

ecologia de saberes (SANTOS, 2010; 2011), que “parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber” (SANTOS, 2010, p. 106). Estas relações ecológicas se baseiam no reconhecimento da pluralidade através de interações sustentáveis e dinâmicas que buscam não comprometer a autonomia dos diferentes componentes. Para Santos (2011), a ecologia de saberes deve existir a partir da criação de espaços que facilitem o diálogo entre o saber científico e outros saberes circulantes na sociedade, como os saberes indígenas. É através da ativação de conhecimentos incompletos, em relação complementar, que a ecologia de saberes permite a emergência de práticas “diferentemente sábias”. Essa complementaridade é possível a partir da efetivação da sociologia das ausências e das emergências, de acordo com Santos (2010), que buscam, respectivamente, identificar os saberes marginalizados pela razão indolente e trazê-los à tona, ampliando o horizonte de possibilidades. Esses saberes marginalizados são tratados, pela perspectiva das Epistemologias do Sul (SANTOS, MENESES, 2009), como residentes no Sul epistêmico, transcendente das divisões geográficas e metáfora para o sofrimento humano e como a partir de onde se deve aprender (SANTOS, 2007).

A ecologia de saberes aparece, então, como orientação para uma transformação paradigmática da prática científica e a abordagem que permite seu vislumbre se situa, para Santos (2011), nas possibilidades da pesquisa-ação. Esta abordagem articula os interesses científicos e sociais e se fundamenta não apenas na pesquisa, mas na extensão e na educação. Neste sentido, ela aparece como relevante prática no desenvolvimento de ações para a formação de professores.

A pesquisa-ação se caracteriza por uma metodologia que considera:

A voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio de etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

Essa fundamentação colaborativa se dá a partir do estabelecimento de *diálogos de saberes*, que podem ser compreendidos a partir dos entendimentos sobre *diálogo dialógico* promovidos por Raimon Panikkar (2006) para uma metodologia do encontro intercultural. Para o filósofo: “o diálogo dialogal é radicalmente diferente do diálogo dialético: não pretende convencer o outro, ou seja, vencer dialeticamente o interlocutor [...]. O diálogo dialogal pressupõe uma confiança recíproca em uma aventura rumo ao desconhecido [...]” (PANIKKAR,

2006, p. 52). Desta forma, articular dialogicamente os saberes considera as interações discursivas entre interlocutores que se encontram em diferentes pontos do *continuum* social e que se engajam na emergência de diferentes respostas para fenômenos semelhantes através de processos de confronto, negociação, dissonâncias e consonâncias.

A metodologia participativa que fundamentou o trabalho aqui apresentado compreendeu uma vasta gama de ações de valorização dos conhecimentos disponíveis a partir de etapas elaboradas *a posteriori* do estabelecimento do trabalho. Isso define que objetivos e instrumentos foram desenvolvidos coletivamente a partir de negociações empreendidas entre os participantes e que o processo tenha sido constantemente submetido à reflexão e reformulação. A sistematização dos resultados foi fundamentada, principalmente, numa abordagem narrativa (CLANDININ, 2007). Assim, foi composto um dossiê de textos multimodais (MENEZES DE SOUZA, 2002) que permitem a imposição de ordem a um fluxo de experiências, delineando possíveis encontros e ligações entre os objetivos do trabalho e os fenômenos emergentes durante seu desenvolvimento.

2 Contextualização das ações

No mundo Guarani só tem três tipos de lei, são três tipos de coisas que têm que ser mantidas, que temos que continuar levando pra frente. (...) Primeiro vem *yvy* (a Terra) junto com *ka'aguy* (a mata). Depois vem o *xeramõi* (liderança espiritual). A terceira é o *xondaro* (guardiões) Ronaldo Costa – Karai Tukumbo.

O povo Guarani é um dos mais representativos povos da América, e no Brasil, contemporaneamente, compõe cerca de cinquenta mil pessoas. Na cosmologia guarani, o centro da terra, *yvy mbyté*, está localizado no que hoje é o Paraguai e sua busca pela Terra sem Males, *yvy marã e'y*, faz com que os Guarani se desloquem constantemente. Obviamente, as fronteiras não condizem com seus entendimentos geopolíticos, o que faz com que esse povo esteja presente em diferentes países na América do Sul. Esse grande povo congrega diferentes grupos, entre eles os Mbya. Embora haja diferenças linguísticas e culturais entre eles, elas não se sobrepõem ao consenso sobre um grande compartilhamento capaz de sustentar a união entre os que se consideram Guarani.

A Terra Indígena Araçá'í, ou *Tekoa Araçá'í*, está localizada na Mata Atlântica do planalto paranaense, no Sul do Brasil, e é habitada por cerca de setenta pessoas. A primeira experiência de ensino escolar na Tekoa teve início informalmente, a partir dos trabalhos de Gilmares da Silva, filho do xamõi Marcolino da

Silva e da xary Natalina da Silva, para o letramento de seus parentes na Opy'í, a casa de reza. A partir disso, em 2005, instalou-se a Escola Estadual Indígena Mbya Arandu. A escola comporta o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos e sua gestão está sob responsabilidade do estado do Paraná. Atuam na escola cinco professores indígenas, sendo um deles também cacique, responsáveis pelas disciplinas do Ensino Fundamental I e pelo ensino de Língua Guarani ao grupo Fundamental II. Todos os professores estão, até o momento de composição deste artigo, em formação acadêmica no curso de graduação em Licenciatura da Educação do Campo, no campus Litoral da Universidade Federal do Paraná. Complementam o quadro docente outros cinco professores não indígenas, sendo que a professora responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola também participou da pesquisa.

Em 2018, teve início a articulação entre a Tekoa Araça'í, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná. A partir do estabelecimento da demanda de formação continuada dos professores indígenas, teve início uma pesquisa-ação orientada para uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010; 2011), que empreendeu diferentes ações, entre elas as tratadas neste artigo. O recorte aqui definido se justifica pela oportunidade de detalhamento dos eventos que, embora conectados com o contexto maior de desenvolvimento da pesquisa-ação, se caracterizam singularmente dentro de todo o processo. Eles constituíram uma etapa distinta dentro do processo de pesquisa-ação, organizada especificamente para a *problematização da educação linguística* daquele contexto em um evento deliberadamente promovido para a formação continuada dos professores indígenas. A pesquisa-ação envolveu diferentes agentes durante suas diferentes etapas, tendo destaque neste recorte a participação de cinco professores indígenas e uma professora não indígena responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

3 Materiais empíricos

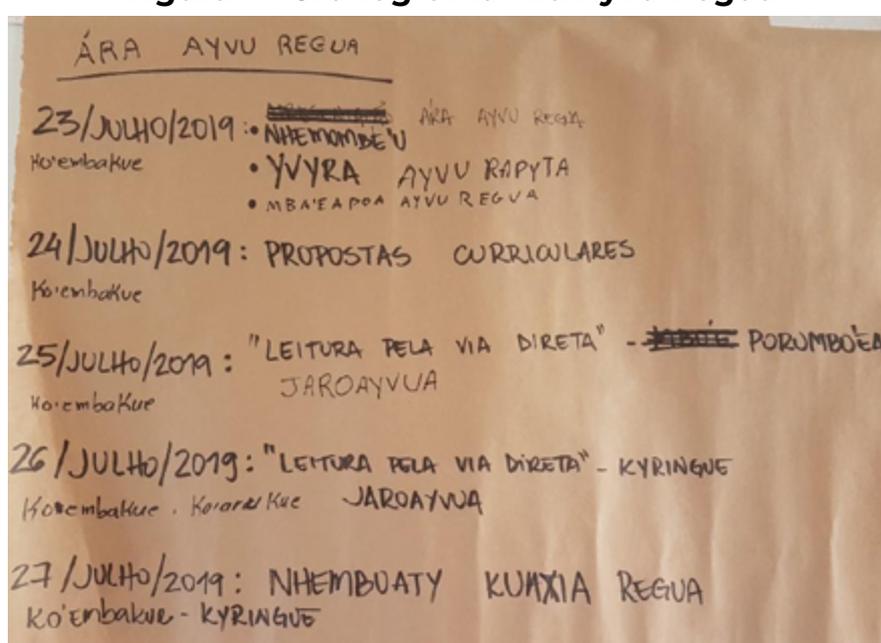
Organizamos as ações aqui tratadas em um período de cinco dias do mês de julho de 2019, durante as férias entre semestres dos alunos, que intitulamos *Ára Ayvu Regua*⁵. Para isso, elaboramos um documento compartilhado virtualmente que servira para a negociação dos objetivos específicos de cada dia e a estruturação teórico-metodológica fundamental ao regimento do trabalho. O documento foi constituído por: resumo; introdução; objetivos; metodologia; e

5 A correspondência próxima em português poderia ser definida como *tempo da nossa linguagem*.

cronograma. Destaca-se dessa construção a elaboração complexa que desdobrou os objetivos e a metodologia, em que foram organizados, através de tópicos reelaborados ao longo da negociação, conteúdos para reflexão (ex: o que são nossos objetos de trabalho – língua, línguas, linguagem, leitura, oralidade, escrita) e conteúdos práticos (ex: curso sobre abordagens pedagógicas universitárias para o ensino de línguas; estruturar os entendimentos sobre língua que compõem o Projeto Político Pedagógico da escola).

Os objetivos finais de cada dia e a determinação detalhada do cronograma apenas foram definidos no primeiro dia da formação, o que culminou com a elaboração do seguinte cartaz:

Figura 1 – Cronograma Ára Ayvu Regua



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

A descrição de cada dia é apresentada, em seguida, de acordo com o cronograma da imagem, para melhor sistematização das informações.

3.1 Ára Peteĩ – Dia Um

Além da definição do cronograma e o estabelecimento dos devidos acordos para o trabalho, este dia foi dedicado para a execução de uma atividade que se relacionava com outras realizadas pelo coletivo do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, para a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Tratava-se da elaboração

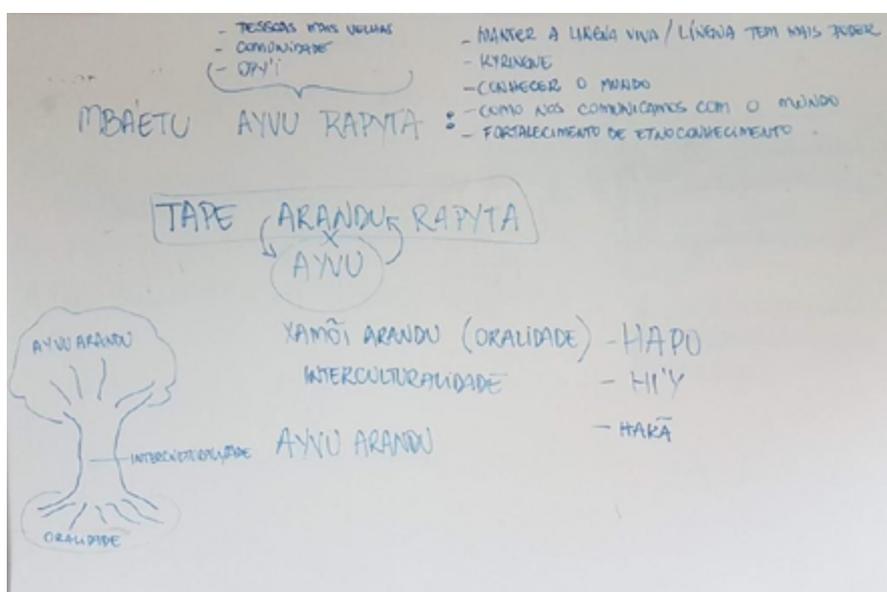
mentos docentes, diretamente relacionados à experiência de ser professor.

Naquele mesmo dia, no período da tarde, uma das professoras participantes elaborou uma atividade semelhante com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, promovendo outras experiências que desdobravam aquele momento formativo. Estas ocorrências revelam a ramificação de um processo complexo de formação continuada de professores que permite o envolvimento de diferentes interlocutores, cada qual com suas sabedorias, numa trama promotora de enriquecimento mútuo.

3.2 Ára Mokoï – Dia Dois

O segundo encontro foi iniciado com o retorno à atividade do dia anterior. Os professores desenvolveram, a partir da releitura do seu trabalho, reflexões orais e escritas, coletivas, que condensaram os elementos contidos naquela primeira atividade e buscaram organizar respostas para uma pesquisa norteadora: *Mba'etu Ayvu Rapyta*⁹. Com a aferência de um *xamõĩ*¹⁰, negociaram seus entendimentos sobre o problema em questão, recorrendo também às elaborações promovidas pela atividade da professora com seus alunos, no dia anterior.

Figura 3 – Quadro de elaboração



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Decidiu-se pelo não encerramento da questão naquele momento, permitindo que as reflexões se estendessem nos tempos seguintes e nos outros espaços possíveis.

9 A correspondência próxima em português poderia ser definida como *O que é linguagem?*

10 Ancião, sábio.

Ainda para aquele encontro, fora prevista a elaboração de aspectos teóricos sobre os currículos escolares. Aquele evento de formação de professores se relacionava, naquele momento, com a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e havia sido decidido, portanto, pelo tratamento de fundamentos legais que sustentam a educação escolar indígena, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998). Não obstante, o processo não fluiu como desejado. Alguns percalços se impuseram para que isto acontecesse, tais como: a dissonância entre os conhecimentos prévios dos participantes sobre o assunto e as informações trazidas; práticas de letramento pouco habituadas com os gêneros legislativos; a ruptura entre atividades que gerou pouco engajamento no segundo momento, sendo a expectativa pelo cumprimento do cronograma uma má leitura da receptividade do contexto. Essa parte da experiência se relaciona explicitamente com a dificuldade inerente ao processo de diálogo intercultural. Em tais fenômenos, não são raras as situações em que os interlocutores não encontram espaços comuns, o que demanda a reformulação discursiva e de metodologias ou o abandono dos objetivos, a depender da relevância de cada situação.

3.3 Ára Mboapy – Dia Três

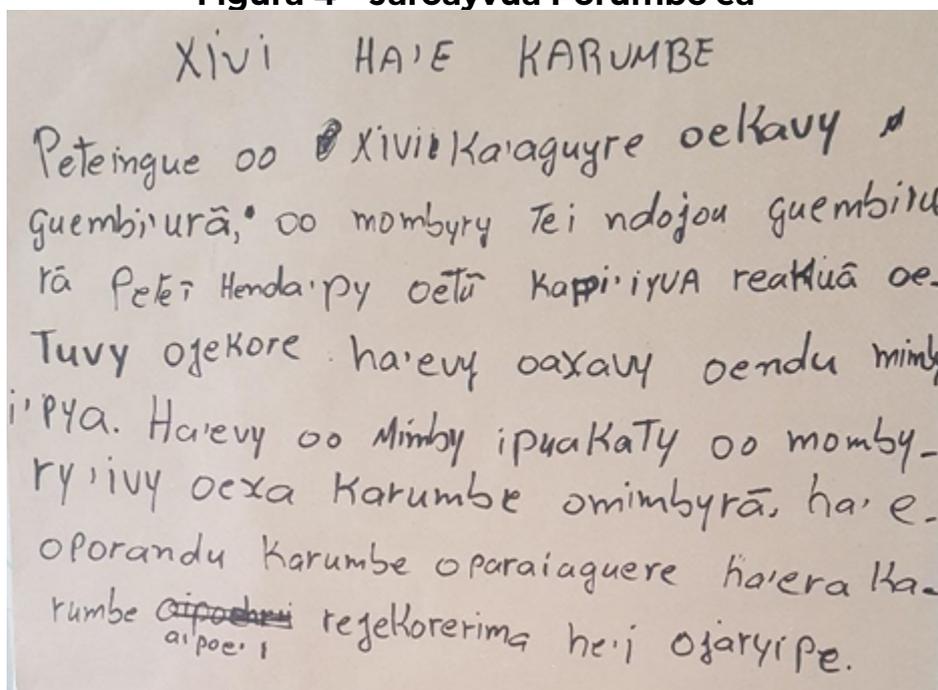
Havia sido explícita a demanda dos professores por um momento, dentro da formação, em que houvesse capacitação específica a partir de conhecimentos trazidos pelos participantes da universidade. A decisão do conteúdo deste *curso*, por assim dizer, emergiu da interpretação das árvores metafóricas elaboradas na etapa anterior à Ára Ayvu Regua. A partir delas, buscou-se identificar quais saberes, dominantes no âmbito universitário, faziam sentido serem desenvolvidos naquele contexto. Enquanto a *práticas orais* apareciam fortemente como saberes da comunidade para o alcance de seus objetivos educacionais, a relação com as *práticas de letramento e o ensino de leitura* foram identificados como potenciais conhecimentos a serem aprofundados a partir daquela relação colaborativa entre territórios epistêmicos.

Nesse dia, teve lugar, portanto, um curso direcionado aos professores, fundamentado nas abordagens para o ensino de leitura pela via direta (CHEREM, 2006; FOUCAMBERT, 2014). Essa orientação pedagógica considera as potencialidades da abordagem do ensino de leitura começando da relação direta com a literatura, por isso, *pela via direta*. Ela não pressupõe uma hierarquização das habilidades de leitura que sistematiza o processo educativo considerando etapas

segregadas e segregantes, como, por exemplo, os métodos tradicionais de alfabetização silábica. Em seu lugar, o aprendiz, sempre pautado na mediação de um leitor mais experiente, tem contato direto com diversos gêneros literários legítimos, que permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que envolvem as práticas de letramento.

Para aquele contexto, privilegiamos o trabalho com obras de Literatura Nativa (JEKUPÉ, 2019) e o conteúdo do curso se organizou ao redor de uma *lição de leitura* (JANICOT, 2007) sobre o conto “O Jabuti e a Onça” (MUNDURUKU, 2007). Esse módulo permite a abordagem pontual dos conteúdos propostos pela orientação pedagógica em questão e, durante a formação, foi composto por uma exposição visual projetada que permitia que os professores fossem apresentados aos conteúdos de forma ora expositiva ora prática. O conto foi abordado de forma que os professores fossem expostos aos caminhos pelos quais devem seguir os aprendizes-leitores, como a criação de hipóteses sobre a história, sempre apresentada aos poucos e interpelada pela construção de novos textos, produzidos coletivamente, que decorrem do texto original. Naquele contexto, o conto, originalmente em português, permitiu a elaboração de um texto, produzido pelos professores naquele momento, em guarani.

Figura 4 – Jaroayvua Porumbo'ea



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Todo o processo servira como fundamento para que, no dia seguinte, os professores fossem mediadores da elaboração de uma *lição de leitura* diretamente com os alunos. Isso demandou a construção, ainda naquele encontro, de

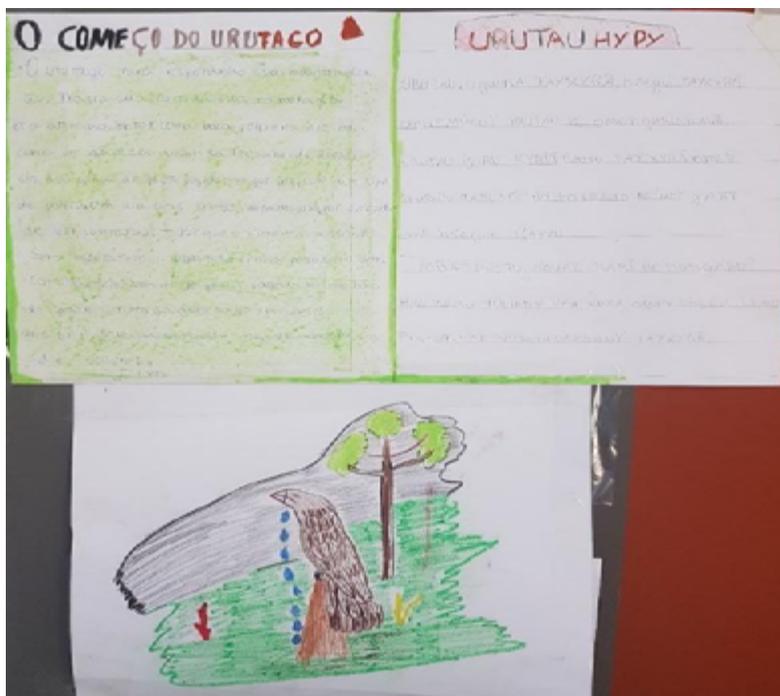
um planejamento para o dia seguinte. Os professores puderam elaborar coletivamente o que lhes havia interessado da prática daquele dia e o que poderiam incluir para o trabalho com os alunos no dia seguinte.

3.4 Ára Irundy – Dia Quatro

Para este momento, foi definida a abordagem de duas obras diferentes para os grupos do Ensino Fundamental I e do Fundamental II. Pela manhã, com o grupo de alunos maiores juntos, definiu-se pelo livro *A Mulher que Virou Urutau – Kunhã Urutau Re Ojepota*, de Olívio Jekupé, Maria Kerexu e Jera Giselda (2011). À diferença do elaborado durante o curso com os professores, houve a decisão pelo tratamento da obra posteriormente à narrativa de uma *kaujo*¹¹ de tema semelhante por parte de um *xamoĩ*. Esta elaboração evidenciou, especialmente, o importante entrelaçamento de práticas significativas aos contextos educativos daquele espaço. Em relação aos alunos menores, do período vespertino, a decisão foi pela elaboração do mesmo conto tratado pelos professores, desta vez responsáveis pela condução das etapas às quais haviam sido submetidos anteriormente. Ademais, optou-se pela elaboração de uma etapa lúdica, posterior ao tratamento da obra, que visou à construção das personagens do conto a partir de materiais encontrados no território.

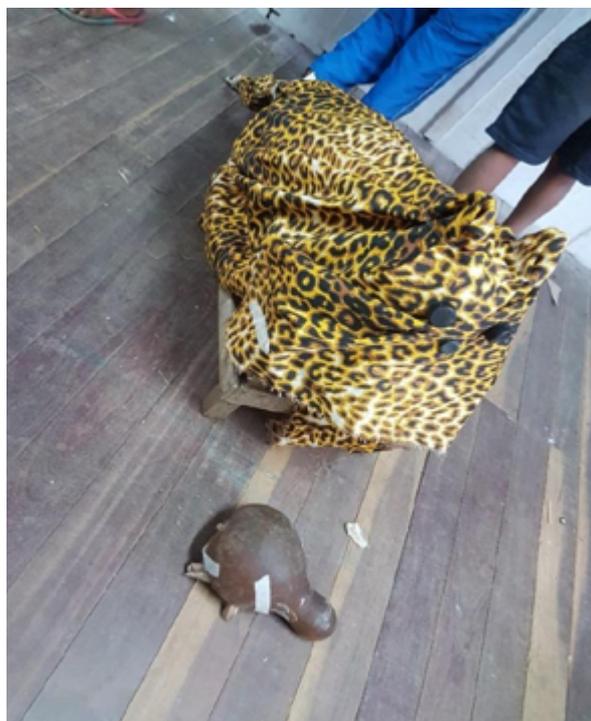
11 História fundamental às práticas educativas que preveem a manutenção da cosmologia guarani.

Figura 5 – Jaroayvua kunumingue ko’embakue – Leitura pela Via Direta com crianças pela manhã



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Figura 6 – Jorayvua kunumingue ka’arukue – Leitura pela Via Direta com crianças pela tarde



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

3.5 Ára Po – Dia Cinco

O último dia da formação foi destinado para a sistematização da biblioteca da escola. A escola havia passado recentemente por reforma e todo o acervo literário se encontrava encaixotado. Esta ação pretendia aproximar a comunidade daquele espaço destinado à leitura e envolver diferentes agentes na manutenção do espaço escolar, prolongando as intenções promovidas pelos dias anteriores de entrelaçamento e aprofundamento da relação da comunidade com práticas de letramento. A comunidade se engajou espontaneamente no processo, tendo havido a presença de professores, crianças, adultos e anciãos. O coletivo limpou o espaço, realizou uma curadoria dos materiais e organizou-os tematicamente na biblioteca, revezando as ações com momentos individuais ou em pequenos grupos de leitura de algumas obras.

Figura 7 – Organização da biblioteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Considerações finais

Este trabalho permitiu aferir a relevância da abordagem da formação continuada de professores indígenas a partir do arcabouço teórico-metodológico empregado, enfatizando a necessidade de elaboração participativa destes eventos para o cumprimento dos direitos conquistados pelos povos indígenas e

para o alcance de eficientes resultados. A narrativa de uma das autoras do artigo, professora indígena participante do trabalho, permite confirmar a análise. Definimos a manutenção da narrativa em duas línguas pela importância de práticas plurais na divulgação científica de trabalhos com povos indígenas. Primeiro, é apresentada a narrativa completa em língua guarani e posteriormente sua tradução, pela mesma autora, em língua portuguesa:

Xee ma xerery Neiva Gabriel Fernandes

Tekoa Araça'i pygua.

Amomee uta mba'exapa kovae mba'eapoa onhepyrũ ara'kae.

Kovae mbaeapo oeapo tekoa Araça'i py ko'heta va'e kuery ma amongue'i oiko nhandepytvõ xeetearupi oiko va'e a'e vyaeama kova'e kuaxia para rejapo Fernanda, Carina a'e Liz, a'ekuery verẽ ronhopytãvõ romombaraeteve aguã nhandekuery mbya kueryetei jarekoteri nhandeavua a'e gui amonguemongue'i jareko teri avĩ nhanderamoĩ kuery ha'egui amongue tekoa'i rupi nhamonkanhymba rei vyjepe jarekoteri mbyareko ete'i va'e ko hetava'e kueryjepe nombovaipai aguã ombojero-vyakatuĩ vye'ỹ teĩ ko a'e javi mbya kuery ikuai ko yvyrupa reva'e, re ojepy'apyve'i nho aguã, a'e va'e aetema oo'rã oinỹ, prombo'ea kuery mbya kuery voi onhea'ã rã kova'e omombaraete aguã, onhemombo'eapy nhombo'eapy, nhembo'eatypy tekoa rupi, kyingue reve ha'egui tujakuevereve, a'e va'egui kyingue, kunumingue a'e kunhataĩ gue'i oikuaave eravy aguã mba'exapa nhandereko'i ogueraa enoiny aguã tenondeve katy. Yvyapo kuery ma kova'ekuegui nanhanembojeroviaeteveima teĩ kova'e aema nhamombaraeteve'rã nhandeayvua a'egui nhamboparaa arirereiteĩ nokanhỹ aguã, mamorã nhandembo'earupi nhandeayvua a'egui nhamboparaa a'egui mbyareko ma imbarate'rã.

Meu nome é Neiva Gabriel Fernandes

Moro na Aldeia Araça'í

Gostaria de relatar os trabalhos que foram desenvolvidos com a Fernanda, Carina e Liz. Esse trabalho foi desenvolvido com os estudantes e com os professores indígenas que atuam na Escola Mbya Arandu. Esse trabalho foi desenvolvido com o apoio de todos da comunidade e da escola, com objetivo de fortalecer a cultura, crença, língua e saberes tradicionais, que ainda são mantidos nas aldeias, mesmo que algumas coisas tenham sido perdidas dos ancestrais, podemos demonstrar na escrita e na fala para que os não indígenas respeitem os nossos direitos e sobrevivência em todos os territórios internacionais. Até mesmo os indígenas precisam estudar, pesquisar, entender e ensinar como fortalecer a sua própria linguagem nas escolas indígenas das suas aldeias. Assim, os jovens também podem desenvolver nos aprendizados, futuramente, como fortalecer sua própria sabedoria nas universidades, nas escolas e em qualquer campo de trabalho.

O processo de pesquisa-ação orientado para a ecologia de saberes aparece, nesse caso, como um constituinte fundamental na busca por espaços que operem a partir de éticas distintas da razão indolente. Para que haja o estabelecimento de ações relevantes à formação de professores indígenas, ao desenvol-

vimento de currículos, materiais e práticas alinhados com os objetivos de cada povo e comunidade, é preciso que todos os processos formativos, educacionais e de gestão envolvam diferentes agentes, como pontuou Neiva, e que se voltem, como propõe Santos (2010), à prudência que determina processos democráticos que visam o interesse da maioria em relação à fruição dos resultados do trabalho. Nesse sentido, enquanto orientação científica, a pesquisa-ação orientada pela ecologia de saberes permite um deslocamento paradigmático, que transcende a relação informativa, colonialista, das relações entre pesquisadores e povos, para estabelecer experiências colaborativas, ativas e críticas.

Outra discussão importante neste contexto diz respeito às questões linguístico-argumentativas. O trabalho evidenciou que em tal empreendimento se fazem presentes desafios relativos às premissas da argumentação e que o desenvolvimento de experiências semelhantes deve considerar a dificuldade e, às vezes, a impossibilidade de articulação de conhecimentos também em decorrência de relações linguístico-argumentativas. O encontro intercultural, presente na formação de professores indígenas não deve conter a expectativa do consenso absoluto, sendo necessário o estabelecimento do dissenso como resultado possível e legítimo. Como haviam renunciado Merladet e Miranda (2014), foi possível compreender que, em tais contextos, os participantes devem pôr em causa seus próprios quadros de referência, linguagens, práticas e, no limite, formas de conceber o mundo. Desta maneira, tal processo não poderia ocorrer sem ser permeado por conflitos, tensões e fortes contradições.

Os textos multimodais elaborados durante a formação expõem a potencialidade da reformulação de perspectivas sobre letramento e ensino de leitura, principalmente nos contextos indígenas. Por se tratar de sociedades que apenas recentemente têm desenvolvido a escrita alfabética, os entendimentos devem ser expandidos para uma compreensão mais abrangente e contextualizada do que é escrita e leitura, que leve em conta diversos recursos semióticos. O contexto multilíngue que acolheu a pesquisa abre oportunidades para o tratamento da educação linguística a partir de perspectivas plurais, que não se limitem à compartimentalização de línguas e de repertórios linguísticos. Elas devem estar atentas às dinâmicas sociopolíticas em que se inserem os falantes, para que não incorram em negligências que acabam por potencializar as relações violentas às quais têm sido submetidos os povos indígenas no Brasil.

Finalmente, a formação de professores indígenas implica fundamentalmente um campo de pesquisa e educação complexo e plural, o que oferece

inerentemente diferentes recursos e desafios. Desta forma, deve ser abordado a partir de perspectivas que privilegiem ações reflexivas e prudentes, se distanciando de implantações de “receitas pedagógicas” para oferecer recursos que legitimem a autonomia dos povos, partindo da valorização da autonomia dos professores indígenas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolas indígena. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp#:~:text=Ser%C3%A3o%20fixados%20conte%C3%BAdos%20m%C3%ADnimos%20para,e%20art%C3%ADsticos%2C%20nacionais%20e%20regionais. Acesso em: 10 fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** (RCNEI/Indígena, 2002). Brasília, DF: MEC, 1998.

CHEREM, Lúcia. **Escrita e oralidade**: duas progressões paralelas de um desenvolvimento comum. Revista X, vol. 2, 2006, p. 1-7. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5443>. Acesso em: 20 maio 2021.

CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, 2003, p. 3-43. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2585>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução: Cherem, L. P.; Bornatto, S. P. Curitiba: Editora UFPR, 2. Ed., 2014, 173 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, 2005. p. 83-502. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

GARNETT, Stephen T. *et al.* A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. **Nature Sustainability**, 1, 2018, p. 369–374. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41893-018-0100-6>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**: Características Gerais dos Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA AMBIENTAL DA AMAZÔNIA – IPAM. **Terras indígenas na Amazônia brasileira**: reservas de carbono e barreiras ao desmatamento. Brasília – DF/IPAM. 2015. Disponível em: https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2015/12/terras_ind%C3%ADgenas_na_amaz%C3%B4nia_brasileira_.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

JANICOT, Annie (coord.). **Dossier Voie Directe**: Extrait des Actes de Lecture nº 100. Association Française pour la Lecture. 2007 Disponível em: www.lecture.org. Acesso em: 23 jan. 2020.

JEKUPÉ, Olívio. Parte 1: A Literatura Nativa. **Vídeo do canal web Histórias Nativas**, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSZ-3F7W5_8&t=330s Acesso em: 12 fev. 2021.

JEKUPÉ, Olívio; KEREXU, Maria; GISELDA, Jera. **A Mulher que virou urutau. Kunhã urutau re ojepota**. São Paulo: Editora Panda Books, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 46 p.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GROUPIONI, Luís Donisete Benzi(org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 11-38.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Teixeira. A Case among Cases, a World among Worlds: the ecology of writing among the Kashinawá in Brazil. **J Lang Identituy Educ**, v. 1, n. 4, 2002, p. 261-278.

MERLADET, Fábio A. D.; MIRANDA, Isabella G. Ecologia de Saberes na prática: o trabalho da tradução no Fórum Social Mundial e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais. **Tempus**, atas de saúde coletiva, Brasília, v. 8, n. 2, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1523>. Acesso em: 20 maio 2021.

MIKKELSEN, Cæcilie (ed.). **The Indigenous World**, 2015. Copenhagen: IWGIA, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **As Peripécias do Jabuti**. São Paulo: Editora Mercuryo Jovem, 2007.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e interculturalidad**. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London & New York: Zed Books, 2008.

THE WORLD BANK. **Indigenous Peoples**. Washington: The World Bank Group, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/indigenouseoples#3>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Sobre as autoras

Fernanda Martins Felix - Mestre em Letras; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Pós-Graduação em Letras; Curitiba/PR; E-mail: felix.fernandamartins@gmail.com; Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7462349225715791>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3108-5695>.

Neiva Gabriel Fernandes - Pesquisadora Comunitária; Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo; Universidade Federal do Paraná – UFPR; UFPR Litoral; Matinhos/PR; E-mail: arapoty2019@gmail.com;