

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BRABO SOUSA

***SENTINDO IDEIAS, GERMINANDO SABERES:
Movimentos de Apropriação (Afetiva) da Política de Territórios
Etnoeducacionais por Professores Kaingang e Guarani no RS***

Porto Alegre

2017

FERNANDA BRABO SOUSA

SENTINDO IDEIAS, GERMINANDO SABERES:

***Movimentos de Apropriação (Afetiva) da Política de Territórios
Etnoeducacionais por Professores Kaingang e Guarani no RS***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Banca Examinadora:

Dr. Gersem Dos Santos Luciano (UFAM)

Dra. Soledad Bech Gaivizzo (FURG)

Dra. Malvina Do Amaral Dorneles (Externo)

Dra. Nalu Farenzena (PPGEDU/UFRGS)

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Sousa, Fernanda Brabo
SENTINDO IDEIAS, GERMINANDO SABERES: Movimentos
de Apropriação (Afetiva) da Política de Territórios
Etnoeducacionais por Professores Kaingang e Guarani
no RS / Fernanda Brabo Sousa. -- 2017.
221 f.
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação escolar indígena. 2. Políticas
indigenistas. 3. Territórios etnoeducacionais. 4.
Professores indígenas. 5. Apropriação Afetiva. I.
Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.



SHIM, Mee Kyung. Pachamama. 2001. Óleo e acrílicos sobre tela. 50cm x 60cm. Disponível em <http://meekyungshim.com/>

“Las crisis dan siempre que pensar. Son en el fondo fecundas porque siempre vislumbran un nuevo modo de concebir lo que nos pasa. Irrumpe una nueva, o mejor, una muy antigua verdad (KUSCH, 2013, p. 07)”.

“Lo bueno nunca empieza. El bien es una instalación. Es lo que se inaugura, pero que siempre ha existido. Hoy empiezo de vuelta lo que desde siempre seguramente fue (KUSCH, 2013, p. 112)”.

*A Perseu, meu mito de origem, meu primeiro amor.
A Amarú, meu renascimento, meu segundo sol.
A Dannilo, meu amigo e parceiro, meu companheiro de vida.*

Agradecimentos Especiais

Iniciei o curso de doutorado com um filho de três meses nos braços, Perseu, que agora tem mais de quatro anos de idade. Chego ao final desse ciclo com um segundo filho, Amarú, com sete meses completados junto com as últimas linhas desta tese. Muita vida pulsando, muitas histórias vividas, muitos encontros especiais. Agradeço à fecundidade de nuestra América profunda, ao caos ordenador da vida, às deusas e deuses que me iluminam, me fortalecem e equilibram o fasto e o nefasto em meus caminhos.

Às professoras e professores Kaingang e Guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola - núcleo UFRGS, parceiros de estudo, de trabalho, de vida e de luta, coautores das reflexões desta pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos e aprendizados, pelas vivências, pela confiança, por corazonarem nosso estar junto. Nada disso seria possível sem a presença, a sabedoria e a generosidade de vocês.

À minha orientadora professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, a Cida, pela dedicação, pelo acolhimento, pela orientação de meus passos acadêmicos, pela amizade na vida, pelos sentipensamentos compartilhados, pelas batalhas que lutamos juntas, pela força e delicadeza dessa parceria.

Às professoras e professor que compuseram a banca de qualificação e defesa final: Malvina do Amaral Dorneles, Nalu Farenzena, Soledad Bech Gaivizzo e Gersem José dos Santos Luciano Baniwa. Obrigada pelas reflexões, pela leitura atenta e dedicada, pelo cuidado e afeto, pelas orientações e sugestões. Também às professoras que estiveram junto a mim durante esses anos na UFRGS, Carla Meinerz e Magali Mendes de Menezes: trabalhar com vocês e lutar do mesmo lado foram experiências profundas e inesquecíveis.

Ao Peabiru, ao Abya Yala e aos grupos de pesquisa que se formaram nesta trajetória. Aos colegas de pós-graduação, aos parceiros de pesquisa, às amigas e amigos que não ficaram apenas entre os muros da universidade e se espraíram pela vida: Bruno, Charles, Cledes, Edwin, Ivanilde, Juliana, Luciane, Maria Inês, Marina, Michele, Patrícia e tantos outros que vieram e se foram nos movimentos cíclicos da vida.

Às amigas e amigos de casa, do almoço de fim de semana, da família que escolhemos e que está sempre por perto, do desabafo, da angústia, do riso frouxo, do encontro espontâneo e do abraço apertado: Anelise, Augusto, Juana, Luísa, Mateus, Olga, Olivia, Sofia.

À toda a equipe da ASIE – núcleo UFRGS em suas três etapas, pelo trabalho em parceria, pelas dores e alegrias compartilhadas, pelas frustrações e realizações, por todo o tempo lado a lado, ombro a ombro, rosto a rosto.

Ao PPGEdU, à FAGED, a UFRGS e a CAPES pela oportunidade de formação acadêmica, pelo curso e título de doutorado e pelo financiamento da pesquisa.

Às mulheres de minha vida. Paula e Renata, minhas irmãs e amigas de sempre, de todas as horas, de longe e de perto, de outras vidas e dimensões. Minha mãe Gabriela, pelos conselhos, pelo colo, pela leitura e revisão da tese, pelo cuidado de meus meninos, junto com Paula, na fase mais difícil da escrita. Tia-madrinha Rosângela pelas conversas longas, pelo encorajamento, pela torcida, pela experiência. Sou a terceira pessoa de minha família a obter o título de doutorado e sem minha mãe e minha madrinha, a primeira e segunda a serem doutoras antes de mim, tenho dúvidas quanto à minha perseverança nessa história.

Ao meu pai Wellington pelas orações, pelo querer bem, pelas boas energias enviadas de Belém. Ao cunhado e amigo Gabriel, dindo de meus filhos, pela amizade, pelas conversas e almoços, por estar sendo família. Aos meus velhos e velhas, vô Isaiás e vó Concy pelas bênçãos, pelas rezas, pelas sábias palavras, e vó Gersa e vô Julito por me iluminarem e me guiarem de onde quer que estejam. A todos os parentes e amigos, em Belém e espalhados pelo Brasil e pelo mundo, que estiveram sempre junto comigo.

Aos meus meninos, Perseu e Amarú: eu não poderia estar sendo a mesma depois das experiências arrebatadoras e transformadoras de parir e crescer com vocês. Ao Dannilo, meu companheiro, meu melhor amigo, meu amor desde o mesmo solo, indo juntos para onde for: nunca terei palavras suficientes para te agradecer por todos os dias compartilhados e por tudo que conquistamos e construímos juntos. Muito obrigada, com todo meu coração.

Às mulheres mães estudantes, professoras, pesquisadoras, universitárias, trabalhadoras, que lutam diariamente para fazer do mundo um lugar digno de ser vivido ao mesmo tempo em que se doam em benefício de suas crias. Às mulheres que decidiram não ser mães e trabalham junto construindo comunidades de solidariedade, de apoio, de luta e sororidade. Unidas podemos mais!

A todas aquelas e àqueles que corazonamos nossos saberes e fazeres para descolonizar nossos corpos, nossas subjetividades, nossas epistemologias, que resistimos, insistimos e existimos, muito obrigada por reforçarem sempre que “en el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros” (KUSCH, 2013, p. 102).

RESUMO

A educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural é legalmente um direito assegurado aos povos indígenas no Brasil. Na prática, tal direito ainda enfrenta dificuldades para se efetivar, seja pela relação colonialista do estado e suas instituições para com os povos indígenas, seja pela morosidade e burocracia dos processos e instrumentos técnico-administrativos. É preciso considerar também os dissensos entre as reivindicações dos movimentos indígenas e o modo moderno ocidental majoritário de fazer e pensar as políticas públicas. Neste cenário, a política de territórios etnoeducacionais - TEE é uma das criações mais recentes na história da educação escolar indígena no país, sendo implementada gradualmente desde o ano de 2009 e gerando discussões, interesses, dúvidas e questionamentos acerca de sua efetivação. A partir de vivências com professoras e professores kaingang e guarani no Rio Grande do Sul, em especial da atuação na Ação Saberes Indígenas na Escola - núcleo UFRGS entre os anos de 2014 e 2017, constatei que, para a implementação de uma política indigenista ser efetiva, é necessário, entre outros movimentos, que ela seja apropriada afetivamente pelos povos indígenas envolvidos. Para a elaboração desta pesquisa, a política de TEE surgiu como semeadora de discussões e reflexões, com os (des)conhecimentos, (in)compreensões, estranhamentos e sentimentos que essas professoras e professores expõem e compartilham sobre o assunto. Dentro de uma perspectiva de tese como acontecimento, busquei perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, tomando os encontros de formação continuada dos professores kaingang e guarani do RS como campos de reflexão coletiva e colaborativa. Utilizei as noções de pensamento seminal (Rodolfo Kusch), a dimensão do coração no pensamento ameríndio (Rodolfo Kusch e tradições indígenas) e o *corazonar* (Patrício Guerrero Arias) para compor um estudo denso e situado dos movimentos de apropriação afetiva indígena das políticas educacionais indigenistas, com base no vivido e nos *sentipensamentos* (Orlando Fals Borda) compartilhados em campo. Assumindo a imprevisibilidade de deixar-me estar e deixar-me afetar pelos campos de vivência, sabendo-me também afetando, adotei posturas e (dis)posições metodológicas que possibilitassem o estar junto com as pessoas indígenas, coautoras das reflexões desta pesquisa. Atuei conforme minhas sensibilidades de mundo, considerando a intuição e o acaso, no estar sendo estudante-universitária-mãe-pesquisadora-formadora e de acordo com as relações de parceria estabelecidas com os professores indígenas observando, registrando, participando e intervindo quando me foi solicitado. Dessa forma, esta pesquisa buscou evidenciar os movimentos fecundos de apropriação afetiva de políticas por meio do *corazonamiento* germinal da política de territórios etnoeducacionais.

Palavras-chave: Territórios etnoeducacionais. Apropriação afetiva. Políticas indigenistas. Educação escolar indígena. Professores indígenas.

RESUMEN

La educación escolar indígena específica, diferenciada, bilingüe e intercultural es legalmente un derecho asegurado a los pueblos indígenas en Brasil. En la práctica, tal derecho aún enfrenta dificultades para hacer efectivo, sea por la relación colonialista del estado y sus instituciones hacia los pueblos indígenas, sea por la morosidad y burocracia de los procesos e instrumentos técnico-administrativos. Es necesario considerar también los disensos entre las reivindicaciones de los movimientos indígenas y el modo moderno occidental de hacer y pensar las políticas públicas. En este escenario, la política de territorios etnoeducacionales – TEE es una de las creaciones más recientes en la historia de la educación escolar indígena en el país, siendo implementada gradualmente desde el año 2009 y generando discusiones, intereses, dudas y cuestionamientos acerca de su efectivación. A partir de vivencias con profesoras y profesores kaingang y guaraní en Rio Grande do Sul, en especial de mi actuación en lo Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS entre los años 2014 y 2017, he constatado que, para la implementación de una política indigenista ser efectiva, es necesario, entre otros movimientos, que sea apropiada afectivamente por los pueblos indígenas involucrados. Para la elaboración de esta investigación, la política de TEE surgió como planteadora de discusiones y reflexiones, con los (des) conocimientos, (in) comprensiones, asombros y sentimientos que esas profesoras y profesores exponen y comparten sobre el asunto. En una perspectiva de tesis como acontecimiento, busqué percibir cómo se dan los movimientos de apropiación (afectiva) de la política de territorios etnoeducacionales por los pueblos indígenas, tomando los encuentros de formación continuada de los profesores kaingang y guaraní del RS como campos de reflexión colectiva y colaborativa. He utilizado las nociones de pensamiento seminal (Rodolfo Kusch), la dimensión del corazón en el pensamiento amerindio (Rodolfo Kusch y tradiciones indígenas) y el corazonar (Patrício Guerrero Arias), para componer un estudio denso y situado en los movimientos de apropiación afectiva indígena de las políticas educativas indigenistas, con base en lo vivido y en los sentimientos (Orlando Fals Borda) compartidos en el campo. Asumo lo imprevisible de dejarme estar y dejarme afectar por los campos de vivencia, sabiendo que también afecto, he adoptado posturas y (dis) posiciones metodológicas que posibilitan el estar junto con las personas indígenas, co-actoras de las reflexiones de esta investigación. Yo actué de acuerdo con mis sensibilidades de mundo, en el estar siendo universitaria-madre-investigadora-formadora y con las relaciones de asociación establecidas con los profesores indígenas, observé, registré, participé e intervine cuando se me pidió. De esta forma, esta investigación buscó evidenciar los movimientos fecundos de apropiación afectiva de políticas por medio del corazonamiento germinal de la política de territorios etnoeducacionales.

Palabras clave: Territorios etnoeducacionales. Apropiación afectiva. Políticas indigenistas. Educación escolar indígena. Profesores indígenas.

ABSTRACT

The indigenous school education, specific, differentiated, bilingual and intercultural is legally a right assured to indigenous peoples in Brazil. In practice, this right still faces difficulties to be realized, either by the colonialist relationship of the state and its institutions with indigenous peoples, or by the bureaucracy of the processes and technical-administrative instruments. It is also necessary to consider the differences between the claims of the indigenous movements and the modern Western majority way of making and thinking public policies. In this scenario, the policy of ethnical educational territories - TEE is one of the most recent creations in the history of indigenous school education in the country, being implemented gradually since 2009 and generating discussions, interests, doubts and questions about its effectiveness. Based on experiences with kaingang and guarani teachers in Rio Grande do Sul, especially in the Action Indigenous Knowledge in the School - UFRGS nucleus between 2014 and 2017, I found that for the implementation of an indigenous policy to be effective, it is necessary, among other movements, that it be affectively appropriated by the indigenous peoples involved. In order to elaborate this research, the TEE policy emerged as a sower of discussions and reflections, with the (dis) knowledge, (in) understandings, estrangement and feelings that these teachers expose and share on the subject. From a perspective of thesis as an event, I tried to understand how the movements of appropriation (affective) of the politics of ethnical educational territories by the indigenous peoples take place, taking the meetings of continuous formation of teachers kaingang and Guarani of RS as fields of collective and collaborative reflection. I used the notions of seminal thinking (Rodolfo Kusch), the dimension of the heart in Amerindian thought (Rodolfo Kusch and indigenous traditions) and the *corazonar* (Patrício Guerrero Arias) to compose a dense and situated study of the movements of indigenous affective appropriation of indigenist educational policies, based on the lived and *sentipensamento* (Orlando Fals Borda) shared in the fieldwork. Assuming the unpredictability of letting me be and letting myself be affected by the fields of living, knowing myself also affecting, I adopted postures and methodological positions that would make it possible to be together with the indigenous people, co-authors of the reflections of this research. I acted according to my world sensibilities, considering intuition and chance, being a student-university-mother-researcher-trainer and according to established partnership relationships with indigenous teachers observing, registering, participating and intervening when I was asked. Thus, this research sought to highlight the fecund movements of affective appropriation of policies through the germinal heart of the politics of ethnical educational territories.

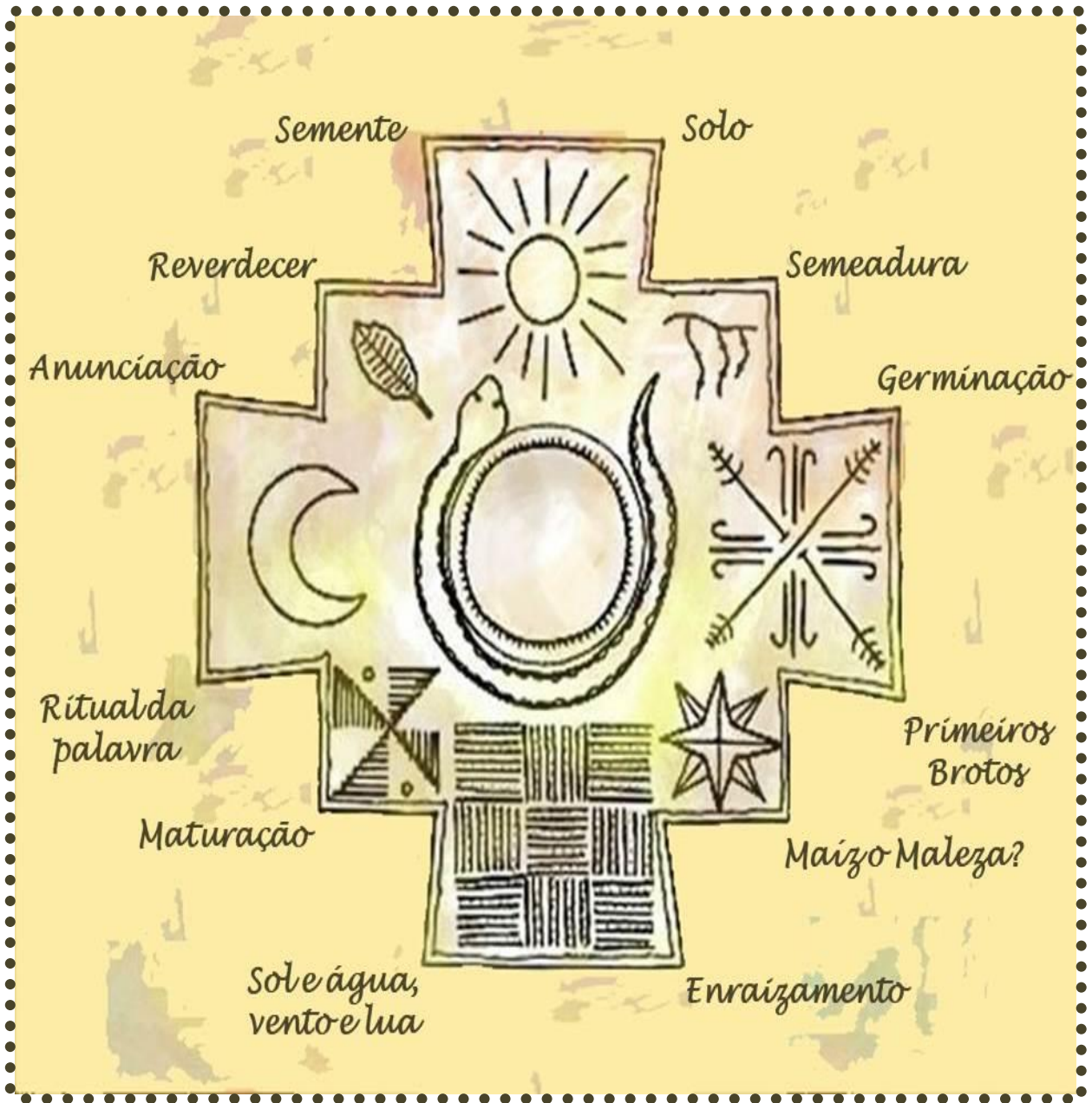
Keywords: Ethnical Educational Territories. Affective appropriation. Indigenist policies. Indigenous school education. Indigenous teachers.

LISTA DE CANÇÕES

1. Vengo (2014) – Ana Tijoux ----- p. 13
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BN4k3mnJteo>
2. Reverdecer (2017) – Perotá Chingó ----- p. 18
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kVP-lSn1RBg>
3. Hasta la raíz (2015) – Natalia Lafourcade ----- p. 29
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IKmPci5VXz0>
4. Demarcação Já (2017) – Carlos Rennó e Chico César ----- p. 46
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0>
5. Semeadura (1984) – Vitor Ramil e José Fogaça ----- p. 74
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LF-rtlv5_-w
6. Siembra (2017) – Bomba Estéreo ----- p. 105
Disponível em acessar <https://www.youtube.com/watch?v=A-t2WYBJXRk>
7. O inimigo dorme (2015) – Siba ----- p. 133
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rvMpmY_UtBw
8. Gente bonita (2016) – Fióti ----- p. 165
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jW0-jYz1PxI>
9. Lejos de la ciudad (2016) – Muerdo ----- p. 179
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RsFnf_JUOw
10. Aguacero (2017) – Perotá Chingó ----- p. 195
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tNuO2-vlI9Y>
11. Tempo II (2007) – Siba ----- p. 207
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EPKyOoT0TVk>
12. Palavra Acesa (1978) – José Chagas ----- p. 214
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ohF9uZ3TvMM>

Para ouvir todas as músicas em sequência, ouvir a playlist disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=BN4k3mnJteo&list=PLbcCIXjyy9H2WLYWLneqdGq_QABfIDk05



SUMÁRIO

Anunciação	14
Reverdecer	19
Semente	30
Solo	47
Semeadura	75
Germinação	106
Primeiros Brotos	134
<i>Maíz o Maleza?</i>	166
Enraizamento	180
Sol e água, vento e lua	196
Maturação	208
Ritual da palavra	215

Anúnciação
ou
Apresentação à fecundidade

*Vengo en busca de respuestas
Con el manojito lleno y las venas abiertas
Vengo como un libro abierto
Anciosa de aprender la historia no contada de nuestros ancestros
Con el viento que dejaron los abuelos y que vive en cada pensamiento
De esta amada tierra, tierra
Quien sabe cuidarlo es quien de verdad la quiere
[...]
Vengo con el mundo y vengo con los pájaros
Vengo con las flores y los árboles sus cantos
Vengo con el cielo y sus constelaciones
Vengo con el mundo y todas sus estaciones
Vengo agradecida al punto de partida
Vengo con la madera, la montaña y la vida
Vengo con el aire, el agua, la tierra y el fuego
Vengo a mirar el mundo de nuevo
(Ana Tijoux, trecho de Vengo, 2014)¹*

Anuncio esta tese como uma planta germinando de uma pesquisa que se iniciou no ano de 2013, mas que funda suas raízes em uma pesquisa anterior (2011-2013), resultando em minha dissertação de mestrado². Uma germinação com raízes sólidas, primeiros brotos à vista, mas com uma aposta de fruto ainda em maturação. Em nenhum momento, no entanto, houve uma ruptura na caminhada para delimitar campos e tempos acadêmicos diferenciados, pois o que exponho nas páginas que seguem encontra sua verdade na vivência contínua e intensa com professoras e professores indígenas, kaingang e guarani, do Rio Grande do Sul — alguns deles, meus companheiros de estudos na pós-graduação; outros, companheiros de vida no meu envolvimento com a questão indígena.

¹ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=BN4k3mnJteo>

² “Reterritorializando a Educação Escolar Indígena: reflexões acerca dos Territórios Etnoeducacionais”, realizada no período de 2011-2012, com bolsa integral da CAPES e defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77240>>.

Assim, esta tese partiu de reflexões construídas coletivamente e compartilhadas sobre a política de territórios etnoeducacionais (TEE), tendo como enfoque o modo como vem acontecendo a apropriação afetiva das políticas educacionais pelos povos indígenas. Em especial, como as professoras e professores kaingang e guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) – núcleo UFRGS vêm se apropriando afetivamente da política de TEE. Para isso, considero o pensar seminal e emocional, a dimensão do coração e o *corazonar* como noções fundantes e essenciais desta pesquisa.

O estudo e as reflexões realizadas nesta tese também encontram sua potência a partir das sensibilidades de mundo que vivenciei, com duas gestações e os nascimentos de meus filhos Perseu, em 2013, e Amarú, em 2017. Como pesquisadora do sensível e da sensibilidade, atuando junto com pessoas indígenas como colegas e parceiros de estudo, trabalho e vida, estar sendo mãe ao longo do doutorado me afetou profundamente, assim como também afetou a pesquisa.

Tomando como base as vivências de mais de quatro anos de duração, ao longo da ASIE – UFRGS e campos adjacentes, as reflexões registradas e evidenciadas nesta pesquisa foram construídas coletivamente, tendo os professores kaingang e guarani como coautores. Para anunciar suas falas ao longo da escrita, escolhi utilizar os termos utilizados na ASIE para caracterizar a função de cada pessoa na formação continuada. Assim, temos professores orientadores, pesquisadores, formadores e cursistas.

Para a estrutura textual e visual desta tese, escrevi-a em três diferentes estilos. Cada fase conta uma epígrafe musical, com trechos de músicas que me acompanharam durante a caminhada de pesquisa e de escrita, falando desde um lugar em que as palavras costumam escassear, preenchendo as lacunas do meu dizer com uma razão poética que compõe cada ciclo de leveza e precisão. Em nota de rodapé, indico o endereço eletrônico para acessar e ouvir a música na íntegra em ambiente virtual.

Em seguida, uma escrita autoral, em certo tom confessional, a modo de um diário, estabelecendo a conexão entre a pesquisa e a vida da pesquisadora. Por fim, uma escrita formal, em tom teórico, descritivo e analítico, como exigem os cânones acadêmicos para uma tese de doutorado.

Assim, inspirada por Rodolfo Kusch, “empleé en mi exposición un estilo intencionalmente a la vez literário y técnico, porque era ésta la única manera de explicar la intuición que dio origen a este trabajo” (KUSCH, 2000, tomo II, p. 6).

Elaborei a escrita em doze fases, ciclos ou atos que, embora se encadeiem linearmente, podem ser lidos em diferentes direções e articulações entre si, de acordo com o caminho escolhido pelo leitor. O sumário mostra o caminho escolhido por mim, nesta fase da pesquisa,.

As doze partes representam as doze pontas da *chakana*, também conhecida como cruz andina, importante símbolo dos povos originários andinos. Dessa maneira, a organização da escrita seguiu uma estrutura mandálica³, buscando evidenciar um ciclo vegetal descrito em doze fases. Essas fases foram tecidas de modo a formar uma trama coesa e interdependente, em que cada um dos atos, ao mostrar sua essencialidade, funda seu sentido na totalidade orgânica dos atos em conjunto.

De acordo com o sumário apresentado, inicio este texto com uma “Anúnciação”, descrevendo a estrutura narrativa textual da escrita e a organização das partes que a compõem. Trata-se de uma apresentação da tese à fecundidade da terra que a recebe, com as potencialidades e germinações que surgiram.

Em “Reverdecer”, conto das minhas andanças, caminhos e escolhas de pesquisa, de como o estudo sobre a política de territórios etnoeducacionais foi semeado, de como os laços intelectuais e afetivos foram se fazendo, e de como gastei em meu ventre e em meu coração, a um só tempo, um filho e o pressuposto de uma tese.

“Semente” fala de como percebi ter terminado a pesquisa de mestrado estando grávida também de uma tese e de como a afetividade mostrou sua força nos estudos dos territórios etnoeducacionais e da educação escolar indígena. Instala ainda o pressuposto de uma tese, que não se enuncia por

³ Segundo Rosemary Madeira, “Organizar o pensamento de forma mandálica é fácil, enquanto pensamento, mas quando tentamos organizá-lo de uma forma clara e evidente a quem a ele tem acesso, nos ocorre a linha, não necessariamente reta, mas em curvas. Essa linha, então, poderia partir deste centro — o umbigo — e, voltando ao seu redor, ir agregando o que se esparrama à sua volta” (MADEIRA, 2006, p. 23).

demonstrações, comprovações nem problemas de pesquisa. Traz ainda uma proposição de pesquisa, com três intentos específicos e que mantêm estreita ligação entre si.

“Solo” descreve minha compreensão teórica sobre a política de territórios etnoeducacionais, apresentando-a ao leitor por meio de suas bases legais, ou seja, dos documentos normativos que a fundamentam. Cito ainda alguns dos textos acadêmicos relevantes para o estudo e que tratam dos territórios etnoeducacionais de maneira central.

“Semeadura” fala de como foram *sentipensados* os campos do estar fazendo a pesquisa, desde o solo onde me assento e me instalei. Mostro ainda como venho atuando junto aos professores kaingang e guarani na Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, desde o ano de 2013 até 2017.

Em “Germinação”, relato sobre como a temática dos territórios etnoeducacionais foi se fazendo presente nos encontros de formação continuada da ASIE. Reflito junto aos professores indígenas, em compreensões e aprendizados coletivos, sobre a ASIE como lugar privilegiado da discussão e apropriação de políticas de educação escolar indígena.

“Primeiros brotos” conta a formação da comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais dentro da ASIE e dos desdobramentos para a apropriação da política a partir disso. Mostro ainda como a afetividade foi sendo evidenciada nessa apropriação, por meio das conversas e debates com os professores indígenas.

“*Maíz o maleza?*” reflete sobre os campos que escapam ao planejamento e ao pré-determinado, por meio de germinações espontâneas que podem tanto vir a ser frutos ou boa colheita quanto ervas daninhas ou colheita perdida.

O “Enraizamento” é o aprofundamento teórico no qual a pesquisa finca suas raízes no solo da vivência e da experiência. Para tanto, faço uso das ideias de pensamento seminal e a dimensão do coração de Rodolfo Kusch para falar de uma lógica indígena de apropriação das teorias e práticas não indígenas e produzir uma realidade reinterpretada e ressignificada, dentro dos signos e sentidos próprios desse pensamento ameríndio seminal. Utilizo

ainda a noção de *corazonar*, formulada academicamente pelo equatoriano Patricio Guerrero Arias (2010) propondo, a partir de então, uma postura intelectual, acadêmica e política de luta decolonial desde o coração e do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser.

“Sol e água, vento e lua” fala das posturas e (dis)posições metodológicas que orientaram esta pesquisa e fortaleceram seu estar-se-fazendo. Situo-me desde uma ética-estética-afetiva da “razão sensível” de acordo com Michel Maffesoli (1996, 1998) e parto da busca por uma compreensão do vivido, do pensado e do sentido, para descrever uma metodologia concomitante ao processo de pesquisar, como propôs Rodolfo Kusch (2000). Conto ainda das escolhas racionais e emocionais que fiz e do deixar-se estar e deixar-se afetar no campo, disponível ao estar-junto e à vivência que, além de pesquisa acadêmica, é reflexão de vida.

Em “Maturação”, teço algumas considerações sobre o tempo de maturação dos processos germinativos da pesquisa, além de refletir sobre o doutorado que se encerra no tempo e a pesquisa que se abre a sucessivas germinações.

O “Ritual da palavra” encerra — embora não definitivamente — o ciclo vegetal e mandálico desta tese, segundo o caminho que propus no sumário. Nele encontram-se as referências das obras teóricas e da oralidade indígena nas quais busquei nutrir meus *sentipensamentos* e de onde germinou, do ponto de vista teórico-acadêmico, esta pesquisa.

Reverdecer⁴

*Fuerza natural fuerza
no me falte al aire
pra atravesar tormenta
cuando el trabajo sea reverdecer.
Y si me apuna el viento
no me falte el aire
vuélvome a las alturas
cuando el trabajo sea reverdecer.
Fuerza no hay más esquinas
no me falte el aire
hay que mirar pa´dentro
cuando el trabajo sea reverdecer.
Para avivar el fuego
no me falte el aire
mi voz sea la herramienta
cuando el trabajo sea reverdecer.
(Perotá Chingó, "Reverdecer", 2017)⁵*

O ano era 2012. Últimas chuvas de inverno, prenúncio da primavera. Eu estava em viagem a trabalho de campo para minha dissertação de mestrado. Dias muito intensos, de diálogos transformadores e silêncios instigantes. Vivências fecundas. Comi fora de horário, dormi cheia de ansiedade, tive muitos desconfortos estomacais e náuseas prolongadas.

Voltei a Porto Alegre decidida a procurar um médico, pois tinha certeza de que não conseguiria escrever nada com aqueles enjoos constantes. Meu companheiro levantou a suspeita de uma gravidez. Fiz contas, rapidamente. Menstruação atrasada, enjoos matinais, falta de apetite, náuseas intermináveis. Todos os indícios apontavam para aquilo.

Ele me trouxe um teste de farmácia depois do trabalho. Fiz quase na mesma hora. Positivo. Fiquei paralisada. Mostrei a ele que abriu um sorriso e me abraçou. Eu continuava paralisada. Não conseguia acreditar. Não queria

⁴ Reverdecer: v.t. "tornar verde (a vegetação)"; "dar nova força ou vigor, rejuvenescer, revitalizar"; "refrescar; renovar"; "relembrar, reverdecer velhas lembranças". V.i. "tornar-se verde, cobrir-se de verde, de folhagem verde"; "avigorar-se; remoçar; renascer" (Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/reverdecer/>>).

⁵ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=kVP-ISn1RBg>

acreditar. Quis chorar, mas tudo o que consegui foi me esconder dentro daquele abraço por longos minutos.

Passei alguns dias mantendo-me cética e fiz um novo teste depois de uma semana. Positivo, de novo. Dessa vez, meu corpo estremeceu. Fiquei tonta. Fiquei feliz e apavorada, a um só tempo. Quis chorar e, dessa vez, chorei. Um choro de desespero, de medo do desconhecido, de desolação diante do destino.

Eu me sentia atingida pelo inesperado em cheio, desfeita de todas as minhas certezas, jogada no mundo, quase destituída de tudo o que eu pensava ser. Grávida e tão longe de minha terra... Como uma amazônica, mesmo que cidadina, teria um filho no sul do país, longe de tudo que conheço, longe do meu chão? E meus planos? E o mestrado? Como continuar fazendo aquela pesquisa?

As ideias escolhidas e cultivadas para esta tese germinaram e maturaram desde o processo de dissertação de mestrado e, agora, evidenciam-se nesse rebento. O estudo em questão tratava-se, naquele momento, de uma análise apurada sobre uma política educacional específica para os povos indígenas, aparentemente pouco conhecida na região sul: os chamados **territórios etnoeducacionais** - **TEE**. Durante a pesquisa empreendida no mestrado, a política de territórios etnoeducacionais mostrava-se como fenômeno a ser percebido, constatado, compreendido e significado em suas diferentes potencialidades.

Em linhas gerais, essa política introduz uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil, com um caráter inovador, ao que parece, no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares. Criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, os territórios

etnoeducacionais preveem que a educação escolar indígena passe a ser organizada de acordo com a territorialidade de seus povos e suas relações inter-sócio-comunitárias, independentemente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro.

Os primeiros projetos para a dissertação previam um olhar minucioso sobre o texto do Decreto nº 6.861/2009 e o acompanhamento das ações dele decorrentes no estado do Rio Grande do Sul. A ideia inicial era fazer uma análise da política a partir do estudo dos documentos normativos que dela tratavam ou que a mencionavam. Não havia, em um primeiro planejamento, ainda no início de 2011, a ideia de conversar com pessoas envolvidas em políticas indigenistas de educação e nem um trabalho de campo sistemático, já que a região sul não possui territórios etnoeducacionais pactuados até o presente momento, e tão somente circulavam algumas notícias de prováveis (re)discussões sobre a temática.

O pouco sabido por mim era que em 2009 — cerca de um mês antes da edição da versão final do Decreto — houve a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena da Região Sul, em Faxinal do Céu (Pinhão-PR), em preparação para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI que ocorreu em novembro de 2009, na cidade de Luziânia, Goiás. O evento regional reuniu representantes de oito povos indígenas (Kaingang, Xokleng, Xetá, Charrua, Guarani, Krenak, Terena e Tupi) de estados do sudeste e sul do país, e tratou, entre outros temas, sobre a possibilidade de um território etnoeducacional kaingang (que seria composto ainda pelos povos Xokleng e Xetá, formando o TEE Povos do Sul) e do território etnoeducacional Guarani Litoral Sul, mas sem dados mais contundentes ou aprofundados. Isso porque o acesso a esses dados é difícil e incerto, visto que a maioria da documentação não está disponível ao público, principalmente sobre TEE ainda não pactuados.

Embora tenham ocorrido duas reuniões durante o ano de 2010 entre membros do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), representantes de universidades e professores e lideranças kaingang para apresentar e esclarecer a proposta de organização da educação escolar

indígena em etnoterritórios, pouco se avançou em termos de discussão da referida política.

A primeira reunião específica para tratar dos territórios etnoeducacionais com os povos indígenas da região sul ocorreu em agosto de 2010, na cidade de Passo Fundo, RS, e contou com a organização do MEC em parceria com a FUNAI. Naquela ocasião, ocorreu o esclarecimento da proposta que consistia, em linhas gerais, na formação de um etnoterritório dos povos Kaingang, Xokleng e Xetá (e Charrua, posteriormente) nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Foi realizada uma leitura conjunta do Decreto nº 6.861/2009 e outras informações foram prestadas pelos membros da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena aos presentes. Durante a reunião, foi declarada a adesão kaingang à política de territórios etnoeducacionais e formada uma subcomissão desse povo no Rio Grande do Sul para a elaboração do diagnóstico da educação escolar kaingang no estado.

No fim de setembro e início de outubro do mesmo ano, houve outra reunião na mesma cidade para sistematização e elaboração do diagnóstico da subcomissão kaingang do Rio Grande do Sul, e foram estabelecidas as prioridades e demandas específicas para a educação escolar kaingang desse estado. Houve também manifestação do interesse dos Charrua em comporem esse TEE. No entanto, desde o ano de 2010 até o momento, não houve avanços institucionais na discussão e esclarecimento da política, nem na elaboração do diagnóstico necessário para seguir na pactuação de um etnoterritório dos povos indígenas da região sul.

A escassez de dados e de estudos referentes aos territórios etnoeducacionais, a falta de clareza sobre alguns pontos sobre como se dá a concretude da política e um sentido intuitivo pela busca de significados mais amplos e precisos acabaram por me levar aos encontros que se tornaram fundantes para o estudo do mestrado, na construção de um pensar coletivo acerca dos territórios etnoeducacionais. Dos quatro grandes encontros ocorridos para a elaboração da dissertação, registrados em gravações de áudio e diários de campo, todos ao longo do ano de 2012, três se deram com intelectuais indígenas de notória atuação e larga caminhada na

educação escolar indígena — cada um representando uma instância ou segmento político e educacional — e um com um importante aliado dos movimentos indígenas no Rio Grande do Sul.

As pessoas a quem me refiro são: Gersem José dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas, doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Brasília e um dos responsáveis pela edição do Decreto nº 6.861/2009; Rodrigo Allegretti Venzon, antropólogo, professor, pesquisador e assessor em educação indígena da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, além de importante indigenista no estado, em especial no campo da educação; Maria Inês de Freitas, indígena kaingang de notável atuação no movimento indígena no Rio Grande do Sul, professora de formação, mestra em educação pela UFRGS e servidora da FUNAI; e Danilo Braga, mestre em História pela UFRGS e importante intelectual indígena kaingang que participou da elaboração e aprovação das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, em 2012.

Chegar a cada uma dessas pessoas que compuseram uma trama de múltiplos olhares e significados foi um processo gradual, mas não linear. Eu tinha apenas uma ideia de ponto de partida, entretanto não possuía nomes, instituições, cargos ocupados, lugares ou método de abordagem definidos. Entendo que a escolha de cada face deste pensar coletivo deu-se em um movimento espiral, encadeado por uma circularidade crescente em que cada significado percebido concatenava-se a outro ainda por descobrir, constituindo uma gama de possibilidades reais para a compreensão de uma política em constante construção.

Por último, ao regressar dos encontros do chamado “trabalho de campo”⁶ na cidade de Passo Fundo e na Terra Indígena Ligeiro, descobri-me esperando um filho, fruto de uma gravidez inesperada, mas muito desejada — reflexo, entre outras coisas, do momento fecundo que eu vivia em minha vida acadêmica e pessoal. Assim, deu-se meu nascimento como mãe, mulher mamífera e pesquisadora engajada do sensível, revolucionando verdadeiramente

⁶ Em “Germinação” exponho o que entendo por trabalho de campo e como essa pesquisa se faz a partir de um pensar situado e um campo multissituado.

minha atuação na pesquisa, na escrita da dissertação, bem como minha forma de enxergar/sentir/pensar o mundo e a realidade em suas diversas dimensões⁷. Sensibilidades de mundo florescendo a partir de um imaginário amazônico, no norte do Brasil, onde nasci e cresci, ao mesmo tempo que instalada no sul do país e da América — lugar onde me descobri latino-americana, ainda às margens do centro do mundo, e onde aprendi que “nosso Norte é o Sul⁸”.

De tal modo, a escrita da dissertação deu-se concomitantemente à gravidez. A magia de acolher um ser pleno em meu ventre nutria-me de esperança, da certeza de que ele viria para dar mais sentido à minha existência e aos meus fazeres neste mundo. A maternidade marcou, de maneira bastante profunda, meu modo de fazer pesquisa e estar sendo pesquisadora. Não era possível passar por transformações tão complexas e continuar sendo a mesma pessoa de antes. Mais que isso, parecia impossível continuar sendo estritamente racional e proceder a uma análise somente intelectual à investigação que eu desenvolvia.

A perspectiva de um *sentipensar* parecia fazer mais sentido em minha vida e na pesquisa. A partir daí, passei a *sentipensar* como se dava o acolhimento da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas.

Cabe aqui ressaltar que busco utilizar o termo *sentipensar* de acordo com o proposto por Orlando Fals Borda (2009) que, ao conviver com povos camponeses e ribeirinhos ameríndios e com a chamada cultura anfíbia desses povos, descobre com essas pessoas o significado profundo de ser “*sentipensante*”, ou seja, de atuar com o emocional e empregar a

⁷ Destaco meu nascimento como mãe como um novo ponto de partida para *sentipensar* minha própria existência e meu estar sendo/fazendo no mundo. Em minha dissertação de mestrado, narrei parte de minha trajetória desde Belém, capital do Pará, cidade da qual sou natural, até os caminhos que me trouxeram ao sul do país e meu envolvimento com a temática indígena. Conteí também um pouco de minha maneira de *sentipensar* o Brasil e a América de meu lugar amazônica, ao norte do país e ao sul do mundo.

⁸ Faço referência à obra “América invertida” do artista uruguaio Joaquín Torres García (1943) que desenhou a representação do mapa do continente sul-americano de cabeça para baixo, ao contrário, propondo uma arte própria, a partir do sul. Hoje, a obra é símbolo de movimentos descoloniais e das chamadas “epistemologias do sul”. Entretanto, a relação entre norte e sul é mais complexa do que supõe a dualidade antagônica de norte (desenvolvido, colonizador) X sul (subdesenvolvido, colonizado), pois não se refere apenas a posições geográficas no globo terrestre.

racionalidade cerebral a um só tempo. O termo *sentipensar* também permeia e é uma noção fundante em toda a filosofia literária de Eduardo Galeano, inspirado em Fals Borda, que em *El libro de los abrazos*, disse:

[...] Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdade (GALEANO, 1989, p. 89).

O antropólogo colombiano Arturo Escobar, em seu livro *Sentipensar con la tierra* (2014), também inspirado pelo *sentipensamiento* de Fals Borda, nos diz:

Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. Este es un llamado, pues, a que la lectora o el lector sentiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos — con sus ontologías —, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (ESCOBAR, 2014, p. 16).

Assim, ao defender a dissertação de mestrado, em fins de fevereiro de 2013, eu ainda estava grávida de meu primeiro filho, Perseu — um nome mitológico escolhido por seu pai e eu (ou um nome-mito que nos escolheu) e que acabou por refundar meu próprio mito de origem —, nascido em maio daquele ano. Segundo Rodolfo Kusch, “un mito de creación no cuenta de donde venimos, sino que reitera el hecho de empezar siempre de vuelta” (KUSCH, 2013, p. 112). Com Perseu em meu ventre, encontrava-me grávida também de uma tese que insistia em se fazer pesquisar, pronta para trilhar um caminho que começava de novo.

As falas daquelas pessoas com quem estive junto durante o ano de 2012 (Gersem Baniwa, Rodrigo Venzon, Maria Inês Freitas e Danilo Braga) e que tão sensivelmente se dispuseram a construir comigo as reflexões sobre os territórios etnoeducacionais e a educação escolar indígena no Brasil

continuaram ressoando em minha memória intelectual e afetiva. Trechos que naquele momento não foram escolhidos para a escrita da dissertação pareciam gritar sua voz com mais força, principalmente com relação aos sentimentos envolvidos no cotidiano do movimento indígena e da escola em terra indígena. Aquelas conversas e vivências fizeram parte da minha constituição de pessoa-mãe-pesquisadora-educadora e *corazonaram* minha prática acadêmica e minha vida, já que uma está inevitavelmente ligada à outra.

O termo *corazonar*⁹, formulado teoricamente por Patricio Guerrero Arias (2010), faz referência à religação da afetividade com a racionalidade intelectual, e considera que o pensamento e a sabedoria desde uma América profunda surgem e se equilibram na instância do coração. Trata-se de uma postura de decolonialidade do saber, do sentir e do ser, mas também de uma descolonização da própria academia e sua racionalidade universalizante.

Passaram-se mais de oito anos da edição do Decreto nº 6.861/2009 que instituiu legalmente o território etnoeducacional como instrumento político de gestão e organização da educação escolar indígena. As reflexões aqui aprofundadas têm florescido a partir das vivências que foram sendo construídas desde o ano de 2013, principalmente dentro de minha atuação na Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE e do convívio cotidiano com estudantes indígenas na pós-graduação, meus colegas de estudo, de grupo de pesquisa e de vida.

Em linhas gerais, a Ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída pela Portaria nº 1.061/2013 do Ministério da Educação e visa à formação continuada de professores indígenas e à elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados para as escolas indígenas, produzidos pelos próprios professores cursistas.

No Rio Grande do Sul, a UFRGS é a instituição responsável pela ação (que é desenvolvida em rede com outras instituições de ensino superior) e coordena mais de 200 professores indígenas kaingang e guarani cursistas, orientadores de estudo, formadores e pesquisadores, além de uma equipe

⁹ As reflexões aprofundadas sobre o *corazonar* encontram-se em “Enraizamento ou Noções fundantes”.

administrativa e pedagógica de profissionais da própria universidade envolvidos e atuantes na educação indígena na região sul.

Como os povos indígenas têm se apropriado da política em questão? Como vem se dando a implementação e o acompanhamento dos TEE pactuados? Quais desdobramentos essa política vem gerando no cotidiano da educação escolar indígena? Como ela tem contribuído para a qualificação¹⁰ da escola indígena e para a autonomia e autoafirmação étnica e cultural? Como essa política, ao aliar questões de território e educação, pode contribuir com outras reivindicações essenciais para a vida dos povos indígenas no Brasil, como a luta por demarcação de terras?

Essas indagações se colocam a partir de uma determinada realidade que é a de 25 territórios etnoeducacionais pactuados e em diferentes estágios de funcionamento no Brasil.

No entanto, há outra realidade a ser ponderada. Dos 41 (quarenta e um) etnoterritórios propostos pela Coordenadoria Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, 25 (vinte e cinco) foram pactuados, 3 (três) encontram-se em diferentes estágios de preparação para implementação e 13 (treze) em fase de consulta que é a fase inicial de discussão e esclarecimento sobre a política. Destes últimos, 2 (dois) referem-se a territórios etnoeducacionais que seriam integrados e construídos por povos indígenas que habitam tradicionalmente a região sul do país, em especial povos kaingang e mbyá guarani. Trata-se do TEE Povos do Sul que deve contemplar os povos Kaingang, Xokleng, Xetá e Charrua, nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e o TEE Litoral Sul do povo mbyá guarani, nos três estados da região sul, além de Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo.

¹⁰ Embora não pretenda refletir profundamente sobre o que pode significar ensino de qualidade e qualidade do ensino sob os diversos pontos de vista indígenas, compartilho da opinião de Antonio Brand e Valéria Calderoni ao dizerem que “o entendimento do que seja ensino de qualidade, sob a ótica indígena, talvez dialogue pouco com os critérios de qualidade adotados nas avaliações dos órgãos federais de ensino, mas, ao contrário, deve ser referido às expectativas indígenas frente à educação escolar e superior. E aí temos que ter presente que lidamos com povos distintos, com cosmovisões próprias e, portanto, apresentam, também, expectativas múltiplas frente à educação” (BRAND e CALDERONI, 2012, p. 94).

Atualmente, há diferentes configurações entre os TEE pactuados, como um TEE em apenas um estado, vários etnoterritórios em um mesmo estado, e outros envolvendo dois ou mais estados, além de TEE de um único povo e outros multiétnicos. É importante frisar que esta configuração etnoterritorial é a que propõe o Ministério da Educação (MEC), de acordo com seus estudos e levantamentos prévios. No entanto, é preciso considerar primordialmente os movimentos de organização dos povos indígenas interessados em aderir à política e suas necessidades e especificidades para com a educação própria e diferenciada. Assim, os estudos para esta tese têm mostrado que os professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul vêm pensando em outros desenhos para o contorno dos etnoterritórios Povos do Sul e Litoral Sul.

Esse breve apanhado indica que desde o ano de 2009, quando foi realizada a Conferência Regional no sul do país em preparação à I CONEEI (ocorrida em novembro do mesmo ano) e, posteriormente, o encontro de Passo Fundo para informar, esclarecer e discutir com representantes dos povos indígenas das regiões sudeste e sul a política em questão, o TEE Povos do Sul e o TEE Litoral Sul permanecem em fase de consulta¹¹, aguardando por encaminhamentos para a etapa posterior — a fase de diagnóstico.

O aparente desconhecimento sobre a questão revela outra face do modo indígena de gerar seus próprios movimentos: a apropriação cuidadosa, silenciosa, interna e afetiva das ferramentas de outras sensibilidades de mundo¹² para uso conveniente das políticas indigenistas. O pensador argentino Rodolfo Kusch diz que “no se trata del silencio de no decir palabras, sino del silencio que hay cuando se habla: el silencio que consiste en no decir cosas esenciales. Se trata de un silencio que impide la entrega al prójimo” (KUSCH, 2009, tomo II, p. 232). Um silêncio que empreende um

¹¹ Os documentos divulgados pelo Ministério da Educação referentes à política de territórios etnoeducacionais inclui o TEE Povos do Sul entre aqueles que se encontram em fase de consulta. Porém, não foram encontrados documentos registrando ações de consulta do MEC junto aos povos guarani para além da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena Sul.

¹² Utilizo a expressão *sensibilidad del mundo* no lugar de *visión del mundo* (no original) de acordo com a proposta teórica de Walter Mignolo, para o qual “el concepto de ‘visión’ es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión” (MIGNOLO, 2014, p. 31).

caminho interior para chegar a uma solução, seja individual ou coletivo, como o fruto que amadurece em silêncio e revela-se no momento oportuno.

Sobre uma sabedoria silenciosa própria da maneira ameríndia de estar sendo no mundo, Kusch fala-nos que

No se sabe qué hacer. Pero el pueblo [y los indígenas] sí lo sabe, aun cuando no quiera hacer nada. En el dejarse estar se reserva la posibilidad de um hacer propio. En la espera deja pasar el tiempo que no es suyo, y entonces crece. Y en el crecimiento de lo popular está la sorpresa de saber alguna vez qué hay que hacer. Es un saber potencial, que surge de un silencio lleno. En esto no interviene ni la economía, ni la sociología, ni la compartimentación del saber científico en general, sino sólo el puro crecimiento (KUSCH, 2009, tomo III, p. 246).

Por um lado, a inércia da política pode evidenciar desinteresse ou mesmo incompreensão acerca de seus conteúdos e alcances. Por outro lado, o não rechaço revela uma característica peculiar de apropriação em que não é o entendimento intelectual aquele que desencadeia os processos de movimento. Assim, é a apropriação orgânica, internalizada, com todas as instâncias do corpo/mente/espírito, individual e comunitário, que determina o tempo de gestação, maturação e implementação de uma política.

Esse é o movimento de apropriação e silêncio, de ambiguidades estratégicas e táticas políticas, de afetividade e racionalidade intelectual que venho acompanhando desde o ano de 2013, quando a Ação Saberes Indígenas na Escola foi criada e, fazendo parte dela, intensifiquei minha vivência com professores indígenas do Rio Grande do Sul. Na ASIE, tenho ocupado diversos papéis, de acordo com a empatia e com os laços que vão se construindo, mas é o estar-junto com eles, os atores de fato da política, que define minha própria caminhada e o estar-se-fazendo desta pesquisa.

O movimento de reverdecer, ao mesmo tempo que traz de volta o verde ao campo e abre caminhos para que germinem brotos e nasçam frutos, também nutre as raízes e reaviva as sementes, reanima as memórias e o fogo interior. Como diz a canção, “hay que mirar pa´ dentro cuando el trabajo sea reverdecer”. É preciso, então, retornar à semente da tese.

**Semente
ou
Pressupostos de uma tese**

*Sigo cruzando ríos
Andando selvas
Amando el sol
Cada día sigo sacando espinas
De lo profundo del corazón
En la noche sigo encendiendo sueños
Para limpiar con el humo sagrado cada recuerdo
[...]
Pienso que cada instante sobrevivido al caminar
Y cada segundo de incertidumbre
Cada momento de no saber
Son la clave exacta de este tejido
Que ando cargando bajo la piel
Así te protejo
Aquí sigues dentro
Yo te llevo dentro, hasta la raíz
Y, por más que crezca, vas a estar aquí
Aunque yo me oculte tras la montaña
Y encuentre un campo lleno de caña
No habrá manera, mi rayo de luna
Que tú te vayas*

(Natalia Lafourcade, trecho de “Hasta la raíz”, 2015¹³)

Outubro de 2016. Eu estava em Maimará, uma localidade na província de Jujuy, norte da Argentina, na assim conhecida Quebrada de Humahuaca. Lugar onde o filósofo Rodolfo Kusch morou parte de sua vida, onde empreendeu grande parte de sua pesquisa-vida e escreveu a maioria de sua obra.

Era primavera em Porto Alegre, mas ali não havia floração colorida à vista. A paisagem era montanhosa, com vários tipos de cactos, algumas lhamas e casas de adobe ao longo da estrada. Nenhum edifício à vista. Tempo seco, muito seco. Fazia calor de dia e muito frio à noite. Um vento cortante soprava e espalhava os minúsculos grãos de areia por toda parte, assobiando por entre as frestas. A areia multicolorida formava desenhos exuberantes nas cadeias rochosas.

¹³ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=IKmPci5VXz0>

A viagem foi longa e cansativa, cerca de trinta horas de ônibus de Porto Alegre a Maimará, para participar das V Jornadas *El Pensamiento de Rodolfo Kusch*. Além disso, a altitude castigava a respiração de alguém que passou a maior parte de sua vida ao nível do mar, na região amazônica e às margens da Baía do Guajará (e, atualmente, vivia às margens da Bacia do Guaíba). O *soroche*¹⁴ quis se manifestar, mas o encantamento e o sentimento de pertencimento foram mais fortes.

Como era possível estar tão longe de casa, distante de tudo que já tinha visto no mundo e, ao mesmo tempo, sentir-me tão acolhida e identificada com aquele lugar, com aquelas pessoas? Eu estava cansada, mas a vontade de ganhar as ruas, passear pelos caminhos percorridos por Kusch, de viver aquela experiência com intensidade era maior que todo possível mal-estar. Há anos, eu esperava por essa oportunidade, e esse parecia o momento verdadeiramente oportuno: eu estava grávida pela segunda vez.

Eu estava grávida em Maimará, no norte argentino de raízes e paisagens indígenas, de costumes e imaginários andinos, mas profundamente relacionados ao meu inconsciente amazônico. Sentindo a fecundidade da América profunda germinando em meu ventre, o encontro com a obra de Rodolfo Kusch, com a casa onde viveu com sua família e com a paisagem, os rostos e os saberes que o inspiraram, todo esse aparente acaso do destino apontava a direção a tomar na pesquisa-vida.

Em minha primeira gestação, vivi um momento de expansão de mim mesma, percebendo-me como natureza tal quais outras mamíferas, *sentipensando* junto com os outros e vivenciando um processo de reencantamento do mundo. Já grávida pela segunda vez, o momento de expansão se invertia e meu corpo avisava que era hora de encasular-me, como mães mamíferas que se escondem para parir em segurança e tranquilidade. Hora de retomar o essencial, de aparar arestas, de apegar-se ao fundamental e ao mínimo necessário: hora de voltar à semente.

¹⁴ *Soroche* é o nome dado ao chamado “mal de altitude” ou “mal de altura”, uma espécie de mal-estar físico causado pela baixa pressão do oxigênio em lugares muito elevados.

Quando terminei minha dissertação de mestrado, no início do ano de 2013, havia muitas vozes fortes ressoando em meus ouvidos, um ventre fecundo prestes a mostrar seu fruto e a intuição de que o caminho a ser percorrido tinha sido apenas vislumbrado. Ainda havia muito chão a percorrer, muita terra por trilhar e muitas tramas por tecer.

Uma fala me vinha à memória com alguma constância e, mesmo em meio ao nascimento e cuidados de meu primeiro filho, eu ainda a ouvia nos momentos de silêncio. Era a lembrança das conversas com Maria Inês, professora kaingang com a qual comecei a estreitar laços de pesquisa e de vida no ano de 2012. Naquela ocasião, em setembro de 2012, Maria Inês dizia, entre outros assuntos, sobre a política de territórios etnoeducacionais:

[...] tudo que é novo é bem desafiador; nem todo mundo está preparado para encarar os desafios. Não é uma ideia muito distante, mas também não é uma ideia muito palpável. Não basta pensar para a coisa acontecer: é muito trabalhoso, e as pessoas precisam vestir a camisa mesmo, acreditar naquela proposta (Entrevista concedida por Maria Inês de Freitas em 10/09/2012).

Ela contava do receio, do desafio e da necessidade de crer na proposta, de estar preparado para fazê-la acontecer e da esperança de dias melhores para a educação escolar indígena. Não era exatamente aquilo que ela tinha dito, palavra a palavra, que me surgia como lembrança, mas a imagem de como ela dizia aquelas palavras (gestos, expressões faciais, entonações na fala etc.) e de como elas me afetaram — o que eu sentia quando as rememorava. Com aqueles dizeres e com toda a carga de afetividade que eu sentia neles, a semente da tese estava sendo gestada.

A vivência inicial com Maria Inês, os breves caminhos que percorremos juntas, a surpresa de uma gravidez em pleno processo de pesquisa do mestrado, a convivência com outras pessoas kaingang, colegas de pós-graduação, todas essas experiências de vida afetaram-me de maneira a ressignificar o lugar de onde surge meu pensamento. Com a intuição aguçada pelas alterações hormonais, físicas e psíquicas que a gravidez me trouxe, inscrevi-me na seleção de doutorado no mês seguinte, embora levemente receosa de que a data de prova coincidissem com a data provável de parto.

Foi então, com cansaço físico, muitos temores, mas com uma espécie de fortaleza interna que o nascimento de meu primeiro filho fez crescer em mim, que fiz a prova no quarto dia depois de ter parido. Após passar por todas as etapas do concurso com sucesso, a certeza de poder fazer crescer a semente da tese tornou-se realidade concreta.

Após ter escrito a dissertação grávida, iniciei o doutorado quando meu primeiro filho estava prestes a completar três meses. Assim, a criação da pesquisa de doutorado foi sendo feita lado a lado com a criação dele, ambos crescendo juntos. Levei-o comigo a todas as aulas, aos encontros com as professoras e professores kaingang e guarani, às atividades nas aldeias, a todos os eventos acadêmicos. Decidimos, meu companheiro e eu, que ele iria para a escola quando precisássemos qualificar nossos projetos de doutorado e mestrado (meu companheiro iniciou o mestrado um ano após o início de meu doutorado), por volta de seus dois anos de idade.

A partir de então, fui passando por um processo lento e doloroso de afastamento diário de meu filho, imposto pelas exigências da pesquisa acadêmica, pelas estruturas da instituição universitária e pelo funesto sistema patriarcal a que estamos submetidas como mulheres.

Na busca por (auto) conhecimento e pela compreensão que o processo de doutoramento empreende, e na pergunta sobre eu mesma que a maternidade me impunha, o pensar foi se fazendo perceber como *sentipensar*. Na convivência crescente com as pessoas kaingang que fazem parte de minha caminhada acadêmica, de pesquisa e de vida, a racionalidade hegemônica foi cedendo lugar ao *corazonar* de minha prática e de uma pesquisa profundamente comprometida com a vida.

Durante a pesquisa de mestrado, busquei propor “reflexões acerca do significado, da relevância e do papel da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena” (SOUSA, 2013, p. 24). Nessa busca, porém, cada vez foi se tornando mais evidente o quanto a apropriação da política pelos povos indígenas era fundamental para a profundidade das compreensões e para sua implementação como um fazer efetivo (e o fazer afetivo).

Num exercício de reflexões conjuntas e compartilhadas, a partir das breves e intensas vivências realizadas, fui percebendo como, mais que a apropriação racional da política, era a apropriação afetiva que servia de disparo para a realização da educação escolar indígena. Nessa perspectiva, a apropriação afetiva mostra-se como uma espécie de tomada de consciência, no sentido do que propõe José Bengoa (2009) ao falar de emergências indígenas na América Latina.

Segundo Bengoa, o protagonismo indígena latinoamericano surge como fenômeno social e político na década de 1990 e se traduz na crescente demanda por autonomia e reivindicação por direitos, principalmente direito à terra, à saúde e à educação. Atualmente, essa consciência assume maior impacto com a participação de indígenas como gestores nas instituições políticas e em movimentos e organizações autônomas.

Assim como o processo de tomada de consciência étnica e a luta dos povos indígenas por autonomia e cidadania, percebo a apropriação afetiva da política como um fator de decisão para seguir em frente de determinado modo. No caso da política de territórios etnoeducacionais, a afetividade parece surgir como a força motriz para a sua implementação na região sul, aliada ao estudo e à compreensão de suas potencialidades. Isso veio se mostrando cada vez mais evidente a cada encontro da Ação Saberes Indígenas na Escola, em que a discussão sobre os TEE se tornou o mote para recuperar outros debates latentes nas questões de políticas de educação escolar indígena para o estado do Rio Grande do Sul.

Encontro nas palavras de Maffesoli (1996) alguma fundamentação para pensar a afetividade no estudo da política de TEE. Segundo o autor, “negligenciada em certas épocas, a afetividade parece, em outras, voltar com força na vida social” (MAFFESOLI, 1996, p. 82). Assim,

Concorda-se, cada vez mais, em reconhecer sua importância na vida política; ela desempenharia o papel de acompanhamento ou de interferência. De minha parte, iria um pouco além, emitindo a hipótese de que a sensibilidade coletiva é, de um certo modo, o lençol freático de toda vida social; a ação política sustenta-se e é essencialmente sua tributária (MAFFESOLI, 1996, p. 83).

Na vivência contínua que venho realizando, desde o ano de 2013, com professoras e professores kaingang e mbyá guarani na Ação Saberes Indígenas na Escola, tenho percebido e registrado várias falas indígenas e situações de diálogo repletas de complexidade e profunda afetividade.

Em um encontro específico com professores kaingang, orientadores de estudo da ASIE, ocorrido em agosto de 2014, a professora formadora kaingang Fátima Amaral contava de seu sentimento de angústia ao buscar fazer a escola indígena diferenciada. Para ela, a escola indígena se apresentava sempre como uma busca, como um anseio do povo, e se perguntava, lançando a pergunta aos demais kaingang, qual seria a função da escola para a comunidade¹⁵.

Fátima Amaral falava também da importância da construção da escola feita no coletivo, junto com a comunidade, já que, segundo ela, “a escola não é separada do real” (Diário de campo, 27/08/2014). Acentuou ainda a necessidade de que o professor registre suas atividades para socializar com os outros, construindo reflexões compartilhadas e semeando conhecimento.

Em outro momento, num ciclo de palestras¹⁶ que congregou indígenas intelectuais¹⁷ de vários povos e regiões do Brasil, ocorrido em novembro de 2014, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o orientador kaingang Miguel Ribeiro, ao falar sobre o ingresso de estudantes indígenas nas universidades e sobre o trabalho do professor indígena nas escolas próprias, fez a seguinte reflexão:

¹⁵ A primeira etapa da ASIE, de 2014 a início de 2015, mostrou-se repleta de questionamentos no sentido de definir o papel que cada pessoa ocupava dentro da Ação, o que significava ser cursista, orientador, formador, pesquisador (categorias de participação na ASIE, segundo diretrizes específicas do MEC). Os professores e professoras kaingang e guarani buscavam compreender com profundidade a proposta de formação continuada que se lhes apresentava, mas, principalmente, refletiam sobre o papel da escola indígena dentro de suas comunidades.

¹⁶ Seminário “Educação intercultural indígena: experiências em diálogo”, promovido pelos Programas de Pós-Graduação em Antropologia de UFRGS, UFSC e UFG, RIMP Abya Yala – Epistemologias Ameríndias em Rede (ILEA/UFRGS) e Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS, ocorrido no ILEA nos dias 03, 04 e 05 de novembro de 2014.

¹⁷ Utilizo o termo “indígenas intelectuais” em inversão ao já conhecido “intelectuais indígenas” em alusão à expressão “indígenas antropólogos”, cunhada por Gersem Baniwa durante a 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. O autor explica a inversão do seguinte modo: “A composição semântica *baniwa antropólogo* apresenta um sentido próprio para destacar que se trata de um sujeito histórico particular que se apropria das diversas e possíveis lentes da antropologia para ler os diferentes mundos: indígena e não indígena” (BANIWA, 2015, p. 234).

Eu fico muito contente em ver que nós estamos conseguindo conquistar o nosso espaço, uma vez que nós mudamos muito a nossa estratégia de como ver a educação. Porque sabe-se, historicamente, que nós, indígenas, tivemos uma resistência muito grande em relação à escola formal dentro da reserva indígena. E, muitas vezes, os nossos anseios não eram perguntados diretamente para nós, e sim para o gestor que estava lá, que era muitas vezes do Serviço de Proteção ao Índio ou da própria FUNAI. E, geralmente, quem está gestando alguma coisa, está administrando alguma coisa, a tendência é dizer que está tudo bem. Mesmo que esteja tudo errado, está tudo bem. Então, acredito que o trabalho de antropologia é um trabalho bastante complicado, de buscar a veracidade dos fatos. Tem que passar por muitas perguntas, muitos questionamentos para chegar a um denominador comum que é a verdade. E muitas vezes nós, que somos indígenas, que estamos sentindo o problema, a dor... não é perguntado para nós; é perguntado para o nosso gestor. E isso trouxe muitos problemas. Hoje, eu sempre falo que nós estamos aprendendo a amar a escola, estamos aprendendo a amar a educação formal e estamos aprendendo a amar a nossa terra. Porque a nossa terra também... eu não vejo nenhum índio criando poemas em relação à nossa terra, em relação à educação. Eu não sou capaz de dizer minha terra é rica em água, em matas, nos cantos dos pássaros... Eu não sou capaz de fazer isso porque eu tinha uma liberdade total brasileira enquanto eu estava aqui, juntamente com outras etnias. Eu amava a minha terra e eu deixei de amar porque a colonização me pegou, na minha liberdade, me colocou dentro de um cercado delimitado, onde eu tinha que pedir autorização para sair de lá.

[...]

É muito fácil o branco chegar e desqualificar a minha proposta de trabalho quando eu for trabalhar a língua kaingang, os valores culturais e o artesanato. Ele diz: “Mas para que serve isso? No que isso vai ajudar o aluno no vestibular ou no concurso público?”. Aí eu, que não tenho muito argumento, já sento para trás e digo: “Então faça do seu jeito, me dê meus aluninhos que eu vou dar aula e pronto”. É muito fácil de ele desqualificar... Mas eu acho que os professores, os pensadores, os pesquisadores que estão aqui estão se apropriando desse conhecimento como arma de luta. Então, é por isso que eu digo que hoje nós estamos começando a amar a educação formal, estamos nos apropriando da nossa escola. Um dia, nós vamos romper: chega dessa educação fragmentada que nós temos aqui, dentro da reserva indígena. Nós queremos a educação assim! Eu acho que vai chegar esse momento (Miguel Ribeiro, registro audiovisual da ASIE, 04/11/2014).

Eu poderia ainda trazer outros dizeres que, igualmente, me afetaram e transformaram minhas sensibilidades de mundo. Creio, no entanto, que aqui melhor seria apontar como o fato de vivenciar essas palavras, ouvi-las, senti-

las na pele, adentrando a carne e ressoando no coração me conduziram à proposta de tese que aqui apresento. Uma proposta na qual não há um “problema de pesquisa” nem a necessidade de sua demonstração e comprovação. Há um pressuposto — se é possível dizê-lo assim — de onde aflora este estudo (e percebido na vivência seminal desta pesquisa) e para onde segue em sua fundamentação, sua elaboração e sua concretização.

Dito isso, para que uma política indigenista seja verdadeiramente efetiva, entendo que são necessários vários elementos e atores trabalhando juntos. No entanto, a ideia principal sobre a qual assento meu *sentipensar* é a seguinte: para que essa política possa, talvez, se tornar propriamente indígena, é necessário que aconteça sua apropriação étnica, cultural, política, intelectual e afetiva pelos povos indígenas interessados, sendo a afetividade o elemento fundante dessa apropriação. De modo mais contundente, percebo que, **para que a implementação de uma política indigenista seja efetiva, é necessário, entre outros movimentos, que ela seja apropriada afetivamente pelos povos indígenas envolvidos.**

Vários são os agentes envolvidos para a execução de uma política, nas suas diferentes etapas. Isso fica evidente na política de territórios etnoeducacionais, em especial que busca, entre outras questões, incidir diretamente sobre o regime de colaboração entre todas as esferas políticas envolvidas para a execução da educação escolar indígena. Assim, entendo que a apropriação da política exclusivamente pelos povos indígenas interessados não é suficiente para que sua implementação seja efetiva. No entanto, para este estudo, privilegiou-se buscar compreender o modo como povos indígenas têm se apropriado afetivamente do tema.

Essa constatação me parece mais evidente a partir da vivência contínua que venho realizando com professoras e professores kaingang e mbyá guarani no Rio Grande do Sul, além do estudo denso da política de territórios etnoeducacionais. Para a elaboração desta pesquisa, tomo a política de TEE como centro gerador de discussões e reflexões, com os (des)conhecimentos, (in)compreensões, estranhamentos e sentimentos que essas professoras e professores expõem e compartilham sobre os etnoterritórios nos movimentos de feitura da educação escolar indígena.

De maneira a manter-me atenta e com os sentidos despertos durante essa caminhada, e a partir da perspectiva da tese como acontecimento, busquei seguir a seguinte proposição: **perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas.** Em especial, intentei perceber o estar-se-fazendo da política de TEE e sua apropriação afetiva (e efetiva) pelas professoras e professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul, integrantes da Ação Saberes Indígenas na Escola, nos anos de 2014, 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017.

Para isso, fez-se necessária, como condição fundamental, uma disposição a estar junto com essas pessoas, para além de ser mera espectadora. E, dentro de uma proposta de pesquisa *corazonada* e comprometida com a vida, estar junto significou, em muitos momentos, precisar abdicar da posição de pesquisadora/observadora para estar-fazendo-junto com.

Assim, o caminho encontrado para buscar compreender os movimentos de apropriação afetiva da política de TEE foi deixar-me afetar. Um estar sendo afetada¹⁸ que se sabe também afetando e provocando afetos, em um trabalho que se pretendeu implicado e comprometido, em todas as suas etapas. Desse modo, a tentação do olhar etnográfico clássico precisou dar lugar ao estar-sendo-junto-com, rumo a construções coletivas e compartilhamento de saberes, por meio de muitos diálogos e com-vivência. Conforme Jeanne Favret-Saada (2005),

[...] quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem se aproveitar da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível (FAVRET-SAADA, 2005 [1990], p. 160).

¹⁸ Faço alusão à expressão “ser afetado”, do artigo de Jeanne Favret-Saada (1990), “Être Affecté” (traduzido do francês por Paula Siqueira, 2005). A autora revolucionou a antropologia clássica com seu livro *Les mots, la mort, les sorts* (1977), a partir do estudo sobre feitiçaria na região do Bocage francês, concentrando sua pesquisa nos afetos vividos no campo, em experiências de alteridade durante rituais de feitiçaria.

Diante disso, propus-me três movimentos específicos que, como três frios trançados em uma mesma trama, mostram-se como ramificações brotadas de uma mesma semente. Movimentos que foram *sentipensados* e se fazendo, na prática, a partir da relação entre objetividade e subjetividade na pesquisa. Ou seja, uma tese para mostrar (não demonstrar), sem objetivos definidos a serem perseguidos, mas com intenções bem contornadas.

Movimento 1: compreender como a apropriação da política de territórios etnoeducacionais por professoras e professores kaingang e guarani da Ação Saberes Indígenas na escola - Núcleo UFRGS aflora desde um pensar seminal e total que conjuga, a um só tempo, o pensamento intelectual e o emocional.

Segundo Rodolfo Kusch, o pensamento indígena e popular americano não opera a partir do princípio de causalidade, isto é, na lógica causal de porquês e da busca por soluções sobre o qual se assenta a lógica determinante do pensamento filosófico ocidental. O autor diz que “ha de hallarse entonces con un pensar que se oponga al causal y que fuera más bien *seminal*, en el sentido latino de *semen* como ‘semilla, germen, origen, fuente’, como lo que se ve crecer y no se sabe por qué” (KUSCH, TOMO II, p. 481). Sobre o pensar total na obra de Kusch, Carlos Cullen afirma:

Kusch apela a la totalidad del pensar, porque de eso se trata en América. Y esto implica cruzar la frontera de la parcialidade racionalizadora, y este cruce tiene mucho de descenso al infierno de lo residual, lo marginal, lo natural, lo obvio. Implica también deconstituir al sujeto, no para reemplazarlo por un no-sujeto (que esconde siempre un “*cogito* ampliado, esperándome en alguna esquina) sino para sumergirse en el “magma” primario del mero estar, previo a la oposición del sujeto y el no-sujeto, el ente y el ser, el ser y la nada. Pero implica, sobre todo, operar pensando, en el codo a codo con la comunidad, la gesta y la decisión de crear el mundo de vuelta, es decir, de hacer cultura (CULLEN, 2011, p. 93).

A vivência com pessoas kaingang durante o mestrado e o doutorado em Educação, com meus colegas kaingang pós-graduandos e integrantes de grupos de pesquisa e, de modo mais intencional, com as professoras e professores kaingang e guarani da ASIE-UFRGS, tem revelado um modo

próprio indígena de sistematizar o pensamento. Considerando as especificidades de construção sociocultural de cada povo e etnia, posso dizer que, segundo minha percepção, esse pensamento próprio não tende a separar o intelectual do emocional, a razão do afeto, a mente do corpo, a ciência da espiritualidade. Pelo contrário, ao reconhecer a presença de diferentes elementos, esse pensar integra-os e mostra-se orgânico.

Durante um encontro da ASIE em Porto Alegre, Seu Pedro Garcia, filho de um *kujá* que é também pesquisador kaingang da ASIE, na posição de mais velho (e sábio) que os demais, dizia:

Eu quero deixar uma ideia aqui, junto com o pessoal da educação. Tem vários que estão aqui... Todos nós sentimos, cada um de nós sentimos umas ideias. Temos que trabalhar em conjunto as ideias, uns com os outros. As ideias mexem com os outros. As ideias saem mexendo comigo (Registro audiovisual da ASIE, em 22/03/2016, Porto Alegre).

Segundo esse velho kaingang, as ideias eram sentidas além de pensadas — como normalmente diríamos. E mesmo que se configurem em expressão dos *sentipensamentos* individuais, as ideias precisam ser trabalhadas no coletivo. Mais ainda: as ideias afetam os indivíduos e as comunidades. Por isso, a necessidade e a importância de momentos conjuntos de aprendizados e compartilhamento de saberes e de ensinamentos em outros formatos, menos engessados pelos espaços e moldes acadêmicos.

Após a longa fala feita aos demais “parentes”, ele contou uma história, ora em kaingang, ora em português, sobre temas que, aparentemente, não pareciam estabelecer relações claras com o assunto de discussão. Cantou em sua língua e terminou com uma espécie de desfecho anedótico. E em todas as suas expressões e seu modo não linear de encadear as ideias sentidas, deixou importantes ensinamentos aos mais novos e conectou os diferentes sentidos da educação em torno de sua própria fala.

Esse pensamento seminal e total, expresso por um pensar emocional e afetivo, foi se mostrando presente ao longo de toda a vivência, característico de um modo próprio de fazer educação e política.

Movimento 2: perceber como a dimensão do coração compõe esse quadro de apropriação afetiva e domesticação da política.

No modo segregado de pensar sobre o qual a intelectualidade moderna ocidental assentou sua construção de conhecimento, a dimensão do coração não costuma figurar como instância com racionalidade própria e confiável. Na academia e na política, “pensar com o coração” é uma expressão utilizada para evidenciar algum deslize na objetividade científica, como se sentir fosse o inimigo da “boa ciência” e da eficácia da política. O senso comum acadêmico diz que, por “pensar com o coração” como modo antagônico a “usar a cabeça”, isto é, ser racional, o pesquisador acaba por ter menos rigor científico e, portanto, seus resultados são questionáveis. Do mesmo modo, o gestor ou político que “pensa com o coração” não costuma tomar decisões práticas e acertadas ou é taxado como demagogo.

Entre os povos indígenas, no entanto, o coração costuma apontar para as mais seguras decisões. Num encontro Sobre Licenciatura Intercultural Indígena ocorrido na UFRGS em dezembro de 2014, o Cacique Cirilo Morinico, uma importante liderança guarani, falava que “o sentimento e o pensamento guarani saem do coração” (Diário de campo, 10/12/2014). Ele dizia que é preciso se ter cuidado com as palavras para dizer (e fazer) apenas o que for verdade no coração.

O kaingang Bruno Ferreira, mestre e doutorando em Educação, também fala sobre a palavra e o diálogo que nascem no coração em sua dissertação de mestrado.

Penso que um diálogo em alto nível se faz com olhares, palavras e compromissos. Nós Indígenas sempre teremos isso, afinal é uma tradição que nasce com o olhar e o coração das mulheres, das nossas mães, irmãs, avós, nossos ancestrais. Porém, isso serve para o mundo não indígena, que na maioria das vezes não consegue dialogar nesse nível (FERREIRA, 2014, p. 93).

Maria Aparecida Bergamaschi (2005) evidenciou, em alguns trechos de sua tese de doutorado sobre a educação guarani, como o aprendizado das crianças estava intimamente ligado ao “aprender com o coração” (p. 166):

As crianças são o centro das atenções e dos cuidados, e quando pequenas, passam a maior parte do tempo no colo da mãe, presas em seu corpo, nas tradicionais mondeas. A proximidade amorosa e a comunicação corporal se dão através desse contato pele a pele, produzindo aprendizagens afetivas em que a sensibilidade é acionada como fio primordial na confecção da pessoa Guarani que tem a emoção, o coração e o sentimento na base de sua aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005, p. 166).

Zaqueu Claudino, primeiro kaingang mestre da UFRGS, conta em sua dissertação como o aprendizado kaingang ocorre também com o coração. Ao detalhar sua metodologia, diz:

[...] então usei a técnica da escuta, do absorver a partir da oralidade, usando a forma como aprendi quando criança, escutando e gravando na memória, guardando grande parte desta pesquisa na minha mente, pois o aprendizado da pesquisa deve se realizar escutando também com o coração. O índio aprende assim! (CLAUDINO, 2013, p. 35).

“Aprender com o coração” tem sido uma expressão recorrente durante esses anos de vivência com pessoas kaingang e guarani, seja na universidade, seja em outros espaços de convivência. Do mesmo modo, expressões similares como “escutar com o coração”, “pensar com o coração”, “ver com o coração” mostraram-se igualmente potentes para perceber a apropriação das políticas de educação e da escola como instituição. E revelam muito do modo como o pensamento indígena (no caso, tanto o kaingang quanto o guarani) se estrutura e se sistematiza, para além da supremacia da racionalidade cerebral propagada pelo pensamento hegemônico moderno ocidental e não indígena.

Movimento 3: refletir sobre como o *corazonar* da política de TEE, percebido como um caminho possível para sua apropriação, evidencia um modo próprio indígena de estar pensando-sentindo-fazendo política.

Desde o primeiro encontro de formação da Ação Saberes Indígenas na Escola com as professoras e professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul, em abril de 2014, apresentei-me como professora formadora da Ação e doutoranda em Educação. Falei brevemente de minha pesquisa de

mestrado e de meu desejo de aprofundar a compreensão sobre a política de territórios etnoeducacionais, principalmente a partir das discussões na região sul. Coloquei-me à disposição para estudos, perguntas, esclarecimentos ou que achassem necessário.

No entanto, apenas um ano depois, em abril de 2015, tive o primeiro momento de falar sobre minha pesquisa de modo mais aprofundado, impulsionada pelos questionamentos de alguns professores kaingang. A partir desse momento, passamos a ter um espaço para formação em territórios etnoeducacionais e discussão política em todos os encontros, espaço esse demandado pelos próprios indígenas e reiterado por eles nos encontros da ASIE.

A cada encontro, ficava mais evidente a necessidade de se discutir sobre as políticas indigenistas, primeiramente as de educação, mas sempre aliadas às questões de saúde e terra. Aos poucos, tanto os kaingang quanto os guarani foram percebendo a importância do espaço de formação da ASIE para a apropriação de políticas indigenistas para a articulação e organização de seus movimentos próprios de luta política.

Os encontros começaram a contar com um turno para discussões políticas, que geralmente contavam com uma fala minha e de outros membros da Comissão de Estudos dos Territórios Etnoeducacionais (um coletivo formado por sete pessoas, entre kaingang, guarani e não-indígenas, escolhidas durante um encontro da ASIE em março de 2016). Geralmente, um professor kaingang falava longamente em sua língua logo após minha explanação sobre a política de TEE. Os guarani presentes manifestaram seu desejo de fazerem parte do estudo e da apropriação da política junto com os kaingang, em todas as ocasiões.

Na maioria dos momentos de discussão sobre os TEE, duas preocupações dos professores me pareciam mais evidentes. Em primeiro lugar, entender a política em si, qual sua serventia, o que pode trazer de avanço e transformação para a educação escolar indígena e como ela pode ser implementada. De um modo geral, se tratava de compreender os propósitos da política, as mudanças provocadas por ela e como colocá-la efetivamente em prática. Em segundo, os professores ressaltavam, a todo o

momento, a necessidade de entender a política para levar esse conhecimento às suas comunidades e lideranças, discutir com elas e avançar a partir de um entendimento coletivo.

Miguel Ribeiro, kaingang orientador e membro da Comissão de Estudos dos TEE, dizia aos demais, durante um encontro de formação da ASIE em maio de 2016:

Independente da política, eu acho que nós temos que construir a nossa proposta de território. E nós temos que usar os mecanismos que nós temos hoje, que é o Saberes Indígenas, que [está dando] essa oportunidade para discutir. O Walmir está ali na Universidade de Santa Catarina e tem contato com outros povos, e também pode fazer esse diagnóstico conversando com o povo de lá para saber como eles pensam nessa questão de territórios. E, uma vez que nós estamos nos apossando deste conhecimento, desta maneira de pensar e organizar a educação, eu acho que nós estamos prontos para levar às nossas comunidades o nosso pensamento sobre esta ação. Porque é preciso ter um diagnóstico claro, extenso e preciso, porque as nossas comunidades, as nossas escolas, a nossa educação têm todos os tipos de problema: tem os problemas físicos, tem o problema de formação de professores, tem o problema da falta de espaço para fazer as nossas atividades físicas e culturais... E é preciso levantar tudo isso. E uma vez que o MEC não tem um recurso próprio [para isso], nós temos a Rede de Saberes que está atuando nas comunidades, em quase todas as comunidades indígenas, tanto guarani quanto kaingang. E eu acho que, no momento que nós temos posse mínima desse conhecimento, a gente já está pronta para discutir essa questão junto com as nossas comunidades e com as nossas lideranças indígenas. Porque ela tem que ser bem esclarecida para eles lá. O MEC acha que para fazer esse diagnóstico é assim, num passe de mágica, que é só eu ligar lá para minha escola e dizer: “Olha, eu quero saber quantos professores atuam aí, o que fazem, quais as [matérias] que são trabalhadas, quantos alunos tem e coisa e tal”... Ligo para a FUNAI, ligo para a SEDUC e coisa e tal, e já tenho o diagnóstico pronto. Mas isso é possível fazer. Nós precisamos ir lá na comunidade para tirar a essência de tudo o que essa comunidade precisa, o que essa comunidade pensa como organização dentro desse território (MIGUEL RIBEIRO, registro em áudio, acervo próprio, em 31/05/2016, Porto Alegre).

Considerando o pensamento seminal indígena, a discussão sobre os TEE acabava por atuar como sementes germinando outras temáticas relacionadas. De conversas tímidas e aparentemente despretensiosas, foram

sendo feitas discussões cada vez mais profundas sobre várias questões relativas às políticas de educação escolar indígena.

A partir do movimento de apropriação e debate de importantes políticas indigenistas de educação, organizaram abaixo-assinados e reivindicações à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, à UFRGS, ao Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPI, passeatas e manifestações na Assembleia Legislativa do RS, viagens a Brasília junto com representantes de outros povos de todo o país, até chegarem à iniciativa de reorganização de uma associação de professores indígenas no estado¹⁹.

É fundamental destacar que junto a essas professoras e professores, sempre estão as sábias e sábios de suas tradições, *kujá* e *karaí* que acompanham ativamente a ASIE como pesquisadores e como orientadores espirituais de seus povos. Cada turno de trabalho nos encontros sempre é iniciado com as palavras dessas sábias e sábios nos protegendo, nos guiando e nos abençoando. Em outros momentos, eles nos propõem (a indígenas e não indígenas, sem distinção) que dancemos suas danças ancestrais, enquanto entoam cantos próprios de suas línguas e tradições.

A cada passo dado na direção de avançar na implementação das políticas de educação indígena, sempre temos o alerta desses sábios para se ter cuidado com as políticas indigenistas, com as falsas promessas dos não indígenas e com as propaladas boas intenções dos governos. Ao mesmo tempo que fortalecem as decisões dos professores nos rumos da apropriação das políticas, os sábios orientam e guiam pelos caminhos que acreditam serem mais seguros para seus povos.

Embora “compreender”, “perceber” e “refletir” costumem ser verbos que denotem ações intelectuais, utilizo-os aqui como movimentos por acreditar que o ato de pensar é sempre um *sentipensar*. Além disso, creio que a construção e compartilhamento de conhecimentos se dão com mente e coração integrados, conformando o corpo em movimento.

A educação formal e a instituição escolar, de um modo geral, ensinam-nos a pensar em silêncio. Um silêncio que não é sabedoria nem

¹⁹ Refiro-me à Associação de Professores Bilingües Kaingang e Guarani – APBKG, criada em 1991, no Rio Grande do Sul, e atualmente inativa.

contemplação, mas angústia e medo. Aprendemos a permanecer sentados e imóveis em nossas cadeiras desconfortáveis, encerrados entre quatro paredes, sem possíveis distrações da vida que nos chama lá fora. Carlos Cullen nos diz que “pensar, en cambio, tiene que ver con la danza propia, donde se actualiza lo importante y lo digno de ser pensado” (CULLEN, 2011, p. 88).

Pensar em movimento e assumir todo pensar como *sentipensar* é recuperar o ritmo de conjunto, descolonizar nossos saberes e nossos corpos. É admitir que o conhecimento verdadeiro se dá em comunhão, em um ritmo e uma dança próprios, e que estar fazendo política também se trata de dançar junto com. É, por fim, reconhecer que cada dança tem sua cadência e seus elementos únicos de acordo com quem a executa, mas também conforme o solo em que se situa e onde acontece.

Solo
ou
(Con)Textos da Política de Territórios Etnoeducacionais – TEE

*Já que depois de mais de cinco séculos
E de ene ciclos de etnogenocídio,
O índio vive, em meio a mil flagelos,
Já tendo sido morto e renascido,
[...]*

*Já que tem bem mais latifúndio em desmesura
Que terra indígena pelo país afora;
E já que o latifúndio é só monocultura,
Mas a T.I. é polifauna e pluriflora,
[...]*

*E um tratoriza, motosserra, transgeniza,
E o outro endeusa e diviniza a natureza:
O índio a ama por sagrada que ela é,
E o ruralista, pela grana que ela dá;
[...]*

*Já que por retrospecto só o autóctone
mantém compacta e muito intacta,
E não impacta, e não infecta, e se
Conecta e tem um pacto com a mata
-Sem a qual a água acabará -,
[...]*

*Já que é assim que certos brancos agem:
Chamando-os de selvagens, se reagem,
E de não índios, se nem fingem reação
À violência e à violação
De seus direitos, de Humaitá ao Jaraguá;
[...]*

*Pelo respeito e pelo direito
À diferença e à diversidade
De cada etnia, cada minoria,
De cada espécie da comunidade
De seres vivos que na Terra ainda há,
[...]*

*Por um mundo melhor ou, pelo menos,
Algum mundo por vir; por um futuro
Melhor ou, oxalá, algum futuro;
Por eles e por nós, por todo mundo,
Que nessa barca junto todo mundo “tá”,
[...]*

Demarcação ontem!

Demarcação já!

E deixa o índio, deixa o índio, deixa os índios lá.

(Carlos Rennó e Chico César, trechos de “Demarcação Já”, 2017)²⁰

²⁰ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0>

Era abril de 2015. Um ano após o início dos encontros presenciais da Ação Saberes Indígenas na Escola Núcleo UFRGS. Primeira vez que, sendo em Porto Alegre, o encontro não ocorria dentro dos espaços da UFRGS. Estávamos na casa sede de uma congregação religiosa que dispõe de quartos, refeitórios e salas de eventos e atividades, onde as professoras e professores kaingang e guarani ficaram hospedados e fizemos todos nossos turnos de trabalho²¹. Primeiro encontro de orientadores após o “grande encontro kaingang”²², como foi por nós chamado o encontro feito com todas as professoras e professores kaingang cursistas, que tinha ocorrido em janeiro daquele ano.

Foi apenas ali, um ano depois de ter conhecido a maioria daquelas pessoas, que me senti confiante o suficiente para, além de estar disposta a estar junto com elas, propor um trabalho em conjunto com elas. Assim, instigada pelas breves discussões sobre políticas de educação escolar indígena, ocorridas no último dia do grande encontro kaingang, e pelos questionamentos da professora Maria Inês de Freitas — kaingang que se somava ao grupo e se tornaria professora formadora na segunda edição da ASIE, além de ter feito parte de minha dissertação de mestrado —, pedi a palavra para falar brevemente de minha pesquisa de doutorado e sobre a política de territórios etnoeducacionais.

Estávamos reunidos em uma sala de eventos, sentados em carteiras em disposição de meia lua. Posicionei-me ao centro da meia lua, buscando olhar para todas as pessoas e ser ouvida com clareza. Eu estava muito nervosa e tremia tanto que precisei segurar meu caderno de notas com força, tentando encontrar um escape para a tensão. Até então, eu havia me mantido às margens durante os encontros, trabalhando nos bastidores, registrando, tomando notas, ouvindo em silêncio, sempre presente e ativa, mas sem

²¹ Os encontros presenciais da ASIE em Porto Alegre ocorrem predominantemente em Porto Alegre, geralmente no intervalo de um trimestre no formato de reuniões entre professores orientadores, formadores, pesquisadores e toda a equipe de coordenação e apoio da UFRGS. Têm duração média de três dias, com turnos de trabalho matutinos e vespertinos, tendo sido uma prática recorrente, em suas três edições, reservar o primeiro turno do encontro ao acolhimento e planejamento conjunto do encontro.

²² O primeiro grande encontro kaingang ocorreu de 05 a 08 de janeiro, na cidade de Passo Fundo, RS, e contou com a participação de quase 180 pessoas, entre indígenas e não indígenas.

nenhuma posição relevante. Era meu primeiro momento de destaque e o abismo intercultural parecia se abrir à minha frente.

Respirei fundo, tomei coragem e comecei a falar, com a voz um pouco trêmula e atrapalhada. Falei de meu mestrado, da presença forte de pessoas kaingang na pesquisa anterior — como Maria Inês, ali presente — e do estudo atual que estava desenvolvendo. Contei da importância do estudo de políticas de educação escolar indígena e de como eu acreditava na apropriação dessas políticas pelos próprios kaingang e guarani para uma implementação efetiva. Que tinha esperança que as políticas indigenistas pudessem se tornar, de fato, indígenas e que queria muito contribuir com o conhecimento sobre a política de territórios etnoeducacionais, que era meu foco de pesquisa. Que queria colocar minha pesquisa de doutorado à disposição de quem quisesse saber mais sobre o assunto, mas que, principalmente, queria construir e compartilhar conhecimentos e compreensões junto com eles.

Fui ouvida atentamente, com muito respeito por todos. Senti-me acolhida, verdadeiramente. A ponto de propor, se fosse do interesse deles, pequenas oficinas de capacitação em políticas, partindo do estudo conjunto da política de territórios etnoeducacionais. A proposta foi aceita sem nenhuma oposição, em consenso e com falas de apoio tanto de professores kaingang quanto de guarani.

O nervosismo se desfez e o alívio tomou conta de meu corpo. O abismo, afinal, não me engolira. Uma ponte sólida começava a ser construída sobre ele, partindo dos dois lados. O solo começou a ser sedimentado sob meus pés. E sobre esse solo fui assentando meus *sentipensamentos* sobre a política de territórios etnoeducacionais.

Meu lugar de fala se situa em meio ao solo latino-americano, de raízes crescidas na Amazônia e hoje fincadas no sul do Brasil. Um solo que é campo

de disputas e conflitos, de uma diversidade explorada e desacreditada. Solo de uma terra que foi subjugada, dominada, colonizada e que, ainda assim, insiste, persiste e resiste. Solo de povos ancestrais, originários, que lutam diariamente por seus direitos, contra o fantasma da tutela e pelo reconhecimento de seus modos próprios de existir e estar sendo no mundo.

E é desse solo, como lugar e como horizonte simbólico, que o movimento político indígena brasileiro precisa ser compreendido — ou a política feita pelos “indígenas em movimento”, como disse Aílton Krenak (2015). E é desde onde a política de territórios etnoeducacionais está sendo *sentipensada*, quiçá *corazonada*.

Como política pública, os territórios etnoeducacionais – TEE tiveram início no ano de 2009, através da edição do Decreto Federal nº 6.861 que instituiu a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Porém, como ferramenta de articulação e instrumento de transformação da cultura política educacional para os povos indígenas, a ideia de territórios etnoeducacionais surgiu bem antes.

Gersem Luciano (2013) aponta para a década de 1980 como marco da organização indígena no Brasil em prol de seus direitos, com participação ativa de diversas lideranças nas articulações políticas étnicas e culturais e com a proposta dos povos indígenas do Rio Negro em terem suas terras demarcadas em área contínua. Segundo o autor,

[...] a reinterpretação da concepção etnoterritorial para a continuidade dos grupos étnicos foi fundamental para que se consolidasse a unidade geracional, articulando e unindo povos historicamente rivais em torno de uma mesma luta e tendo como referência suas tradições culturais, principalmente os mitos de origem do mundo (LUCIANO, 2013, p. 70).

Ainda de acordo com Luciano,

Os povos indígenas do Alto Rio Negro buscaram nos últimos 30 anos recuperar o aspecto *sócio-histórico* (ancestralidade, origem étnica/etnicidade, culturas, tradições) e o aspecto *sócio-espacial* (terra e território) como meio para sobrevivência, principalmente física. Na atualidade, estão decididos a conquistar e consolidar a dimensão do espaço *sócio-político*, que completaria um importante período cíclico de sua história

de resistência e afirmação do futuro, mediante a sociedade dominante, na medida em que possibilita recompor a dimensão integral da vida material e espiritual. Essa busca por espaço sócio-político faz parte do desejo de serem reconhecidos como tais e que este reconhecimento possibilite o exercício da autonomia etnoterritorial (LUCIANO, 2011, p. 311).

A divisão territorial engendrada no Brasil, desde o início de sua colonização até as formações mais recentes, tem repetidamente desconsiderado as territorialidades dos povos indígenas contemporâneos. Utilizando artifícios diversos e devastadores, como políticas de genocídio e etnocídio, de “civilização” e de assimilação integracionista, populações inteiras foram arrancadas de suas terras, separadas de suas famílias, confinadas em outros espaços, radicalmente desterritorializadas. O projeto colonizador e colonialista, independentemente dos sucessivos governos que o representaram, foi eficaz empregando a estratégia de “dividir para dominar” como política de conquista e afirmação do estado-nação. Conforme afirma Thiago Almeida Garcia (2011):

Uma das importantes peculiaridades dos povos indígenas remete a que alguns dos territórios tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas em estados e municípios. Assim, por exemplo, os territórios do povo Guarani Mbya se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (GARCIA, 2011, p. 18).

Vários outros exemplos poderiam agregar-se ao de Garcia com relação à distribuição territorial dos povos indígenas por diferentes estados brasileiros. Entre os povos indígenas no Brasil com maiores populações, posso citar: os Ticuna que vivem no estado do Amazonas, mas também nos países fronteiriços Colômbia e Peru; o povo Kaingang que vive nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo; os próprios Guarani Mbya que vivem ainda no Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai; os Makuxi que vivem no estado de Roraima, mas também na Guiana e Venezuela; e os Munduruku no Amazonas, Pará e Mato Grosso, dentre

diversos povos de territorialidades transnacionais, mas confinados em terras demarcadas por critérios políticos e administrativos não indígenas.

Considero importante pontuar que essa divisão político-administrativa precisa ser constantemente temporalizada, isto é, percebida como fruto de um raciocínio lógico situado no tempo e no espaço. A divisão de um país em estados e municípios diz mais da história de sua administração e sua dominação que da história de seu povo. Além disso, a formação do Brasil como país é uma construção relativamente recente na história do mundo e da humanidade, principalmente se levarmos em conta a longa história de nossos povos originários nas terras chamadas americanas. E essas fronteiras e divisas criadas a partir dessa formação político-administrativa precisam ser constantemente estranhadas e desnaturalizadas.

A cultura política praticada no país parece encobrir e mesmo ignorar algumas trajetórias políticas de grupos e atores sociais historicamente relegados ao esquecimento, à invisibilidade e à marginalidade dos processos políticos brasileiros, como os movimentos indígenas. Mais ainda, desfavorece o registro oral (ou de outras maneiras que não sejam o registro documental escrito) de discussões e questões fundamentais para a existência desses mesmos povos.

Por isso, quando o Decreto nº 6.861 foi expedido, em maio de 2009, gerou grandes controvérsias e desconfianças entre as lideranças indígenas em todo o território nacional. Que manobra governista seria aquela que editava um novo decreto indigenista, sem aparente diálogo prévio e consulta esclarecida aos povos, às vésperas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI? Que novo aparato legal, afirmando trazer avanços e autonomia para a educação escolar indígena, específica e diferenciada, estava agora sendo pensado sem a participação efetiva dos movimentos em prol das causas indígenas?

Nesse sentido, quando a I CONEEI foi realizada, em novembro de 2009, parte dos representantes indígenas pareceu rechaçar o documento ministerial. Foi elaborada uma moção de repúdio à criação dos territórios etnoeducacionais, assinada pelos representantes dos povos indígenas do Nordeste, organizações não governamentais e instituições públicas participantes.

Os principais questionamentos colocados por essas pessoas foram relativos à falta de discussão aprofundada com as comunidades envolvidas e o difícil entendimento da proposta, além de o documento ministerial desviar o foco das discussões prioritárias sobre a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil. A proposta final da moção foi:

Que se retorne a discussão acerca dos territórios etnoeducacionais dentro de um contexto de discussão da proposta de criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil;

E que das ações programas e políticas do Ministério da Educação não fiquem condicionados em sua implantação à existência dos etnoterritórios (Moção de Repúdio²³, 18 de novembro de 2009, p. 1).

O tema da criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, no entanto, está presente ao longo das três partes do documento final da I CONEEI. A parte 1 “Da organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil” diz:

Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena (BRASIL, 2009a, p. 4).

E seguindo o conteúdo do documento,

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (BRASIL, 2009a, p. 4).

²³ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/MocaoCONEEI.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

O texto ainda dá orientações para criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena no MEC objetivando a implantação do Sistema Próprio, contando com equipe especializada, além de um Fundo específico para o financiamento da EEI: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas (FUNDEPI). E ressalta que:

Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica (BRASIL, 2009a, p. 6).

Embora tenha sido outorgado antes dos resultados das deliberações da I CONEEI, o Decreto parece contemplar, com seus artigos — ao menos, em partes —, os três eixos temáticos de discussão das conferências regionais e da nacional, que foram os seguintes: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”. Isso pode significar, entre outros entendimentos, a legitimidade da proposta, em anuência ao próprio movimento de reivindicações e pautas sistemáticas da educação escolar indígena.

Assim, mesmo com as primeiras dificuldades de aceitação do disposto no Decreto, o documento final da I CONEEI trouxe no item B da Parte I, dedicado inteiramente ao tema, considerações sobre o texto e o teor da política de criação dos territórios etnoeducacionais, ratificando assim algumas das garantias já expressas no Decreto:

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de

trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena (BRASIL, 2009a, p. 5).

E o documento segue, especificando como deve se dar a implantação da referida política:

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades (BRASIL, 2009a, p. 5).

Afora as divergências iniciais e possíveis conflitos em torno do Decreto que origina e embasa a política pública, a ideia de território etnoeducacional denota um movimento de organização da educação escolar indígena mais de acordo com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. Tal movimento possibilita a potencialização da discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, tendo a educação como princípio orientador.

A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho²⁴ - OIT. Segundo a CF 1988, em seu artigo 231:

Art. 231. 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.

²⁴ Tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, passando a vigorar no ano de 2003 e promulgado por decreto presidencial, em 2004.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis (BRASIL, 1988).

Já a Convenção 169 da OIT diz que “A utilização do termo “terra” [...] deverá incluir o conceito de territórios, que abrange a totalidade do habitat das regiões que esses povos ocupam ou utilizam de alguma forma” (BRASIL, 2005, p. 31). Assim, no artigo 14, a referida Convenção afirma:

1. Dever-se-ão reconhecer aos povos indígenas e tribais os direitos de propriedade e posse da terra que ocupam tradicionalmente. Além disso, nos devidos casos, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito desses povos de utilizar terras que não sejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais tradicionalmente tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dispensada especial atenção à situação de povos nômades e de agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que se fizerem necessárias para demarcar as terras tradicionalmente ocupadas por esses povos e garantir a efetiva proteção de seus direitos de propriedade e posse.

3. Procedimentos adequados deverão ser instituídos, no âmbito do sistema jurídico nacional, para dar solução a reivindicações de terras por esses povos (BRASIL, 2005, p. 32).

O Decreto nº 6.861/2009 acompanha ainda a tendência política do período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (primeiro mandato de 2003 a 2006 e segundo de 2007 a 2010), em que o “território” surgiu como categoria de sistematização e gestão no campo das políticas sociais do

governo federal, como o Programa Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) e o Programa Territórios da Cidadania.

Uma minuta do decreto nº 6.861/2009 foi submetida à aprovação da Comissão Nacional da Política Indigenista - CNPI e da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena - CNEEI. Após resposta positiva de ambas as instâncias, o documento final foi publicado como hoje o conhecemos. Seu texto tem início com a principal mudança que propõe, qual seja, a de que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b, parágrafo primeiro). Segundo o documento,

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009b, p. 1).

O artigo segundo trata dos objetivos da educação escolar indígena, que são os seguintes:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009b, p. 1).

De acordo com os seis itens dispostos, a educação escolar indígena deve estar a serviço das comunidades, contribuindo para a valorização, afirmação e fortalecimento de suas culturas, de suas línguas, de suas

identidades étnicas e de seus projetos de futuro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, condensou os seis objetivos em dois itens, em seu artigo terceiro, que diz:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, p. 3).

Um dos avanços que o Decreto nº 6.861/2009 trouxe foi a definição de políticas públicas específicas para implantação e execução dos TEE, com indicações dos responsáveis por cada setor de implementação, inclusive no sentido de sugestões para dotações orçamentárias e origem de financiamentos específicos. Por exemplo, no artigo 5º discrimina a que se presta o apoio técnico e financeiro, a cargo prioritariamente do Ministério da Educação:

- construção de escolas;
- formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- produção de material didático;
- ensino médio integrado à formação profissional;
- alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009b).

Um dos pontos mais importantes do Decreto refere-se à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861/2009 diz: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, o texto do Decreto expressa uma das recomendações presentes na Convenção 169 da OIT, quando afirma, no artigo 27, que

[...] os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados (BRASIL, 2005, p. 45).

Ressalto aqui o papel que o território reassume, aliado à educação, na luta indígena por autonomia e autoafirmação étnica. Indo além da luta por demarcação de terras, a construção de territórios etnoeducacionais reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena. Segundo Baniwa (2010):

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de lembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

Um dos pontos fundamentais da política de territórios etnoeducacionais, desde a edição do decreto que a criou até os documentos mais recentes, diz respeito ao funcionamento do regime de colaboração entre as três esferas de governo no país (federal, estadual e municipal). Além disso, busca ampliá-lo ao reconhecer a responsabilidade pela educação escolar indígena de outros setores da sociedade civil que já participam de algum modo, como universidades e instituições de ensino superior, organizações não governamentais, conselhos locais de educação escolar indígena, caciques e lideranças indígenas, entre outros (de acordo com a formação de cada TEE).

Assim, as Diretrizes Curriculares da EEI evidenciam o regime de colaboração como objetivo dos territórios etnoeducacionais, em seu artigo

27, parágrafo primeiro, além de buscar definir o funcionamento dos TEE ao longo dos itens seguintes:

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços (BRASIL, 2012, p. 13).

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções, portarias etc.) parecem começar a ser preenchidas. É possível perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social, como no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e

consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, a organização da educação escolar indígena passa a considerar como princípio a territorialidade de seus povos e ficam reconhecidas, de forma mais contundente, as especificidades de cada sociedade indígena e autonomia da escola indígena. Cria-se, ainda, espaço para a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, por meio da criação de uma comissão gestora de cada TEE.

É importante destacar que no ano de 1991, por meio do Decreto Presidencial nº 26, a coordenação da educação escolar indígena passou à competência do Ministério da Educação (anteriormente, ficava a cargo da FUNAI), ficando a atribuição da oferta de educação escolar e sua execução sob responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Ainda no mesmo ano, foi assinada a Portaria Interministerial (Ministério da Justiça e Ministério da Educação) nº 559, de 16 de abril, regulamentando o Decreto nº 26/91 e criando no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena e os Núcleos de Educação Indígenas nas secretarias estaduais de educação. Atualmente, a educação escolar indígena continua sendo organizada dessa maneira em todo o Brasil. No Rio Grande do Sul, seu funcionamento fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/RS.

Por um lado, a leitura leiga ou descompromissada do Decreto nº 6.861/2009 pode aparentar não trazer mudanças muito significativas para o cotidiano e funcionamento das escolas indígenas já existentes. Por outro lado, entretanto, sua leitura apurada possibilita perceber a abrangência política daquilo que propõe.

E aqui cabe uma pequena ressalva sobre o alcance político de um dispositivo legal como este. Um decreto, embora acabe por desempenhar, na prática, papel de ato do legislativo, é uma espécie de sugestão de mudança na cultura política, sem ter o caráter impositivo de uma lei (daí, portanto, o costume de apresentarem tempos verbais no futuro do presente, em sua maioria, sugerindo o que pode acontecer a partir de sua publicação). Devido à morosidade dos processos legislativos brasileiros, grande parte dos documentos legais que regulamentam direitos de minorias sociais no país constituem-se de decretos, resoluções e pareceres, ou seja, atos do

executivo nacional. Não se pode entender, no entanto, que se tratam simplesmente de ações presidenciais isoladas das reivindicações e pressões dos movimentos sociais. No caso dos direitos indígenas, o legal só se formaliza e se concretiza porque há movimentação das lideranças e comunidades indígenas.

Assim, sobre o Decreto nº 6.861/2009, primeiramente, é um documento que reúne as disposições sugeridas em outros textos difusos, de maneira a ratificar direitos e conquistas já assegurados no campo da educação escolar indígena, mas pouco difundidos em amplitude nacional. Documentos estes, inclusive, (convenientemente) desconhecidos por alguns setores da administração pública.

Em segundo lugar, pode-se entender o Decreto, entre outros sentidos, como uma espécie de brecha articulada entre os documentos legais criados até 2009 e o documento final da I CONEEI. Isso porque, atentando-se às proporções e alcance do referido decreto, ele pode significar uma ponte entre a caducidade da legislação e seus aparatos burocráticos e as inovações da I CONEEI e das recentes articulações dos movimentos indígenas nesta segunda década do século XXI.

Por terceiro, ao indicar possibilidades para uma gestão e um funcionamento mais autônomo das escolas indígenas, o Decreto parece se aproximar um pouco mais das discussões pela criação de sistemas de educação indígenas em outros países da América Latina, no sentido de construir alternativas mais independentes das mãos governamentais. Isso não significa desvincular-se do poder do Estado sobre as macroações da educação escolar indígena, mas, sim, um maior empoderamento para redefinir os contornos dos modelos já existentes. Trata-se de uma maior e mais pronunciada apropriação étnica, cultural e política da escola.

Podemos citar como exemplo o caso do *Sistema Educativo Indígena Próprio* - SEIP, um sistema autônomo de administração da educação indígena no departamento de Cauca, na Colômbia. Organizado pelo *Consejo Regional Indígena del Cauca* - CRIC, o SEIP faz parte de um projeto maior dentro da luta dos povos indígenas dessa região por sua autonomia e pela retomada de suas terras. Nesse movimento, o desenvolvimento autônomo de políticas educativas próprias é fundamental, tanto para o empoderamento e avanço na

conquista de direitos, quanto na relação com agentes governamentais e com o Estado de um modo geral.

A luta por uma política própria de educação para os povos indígenas de Cauca esteve presente desde a criação da CRIC, em 1971 e, apesar dos avanços conquistados no direito à educação específica na década de 1990, apenas em 2010 o governo colombiano reconheceu o SEIP, regulamentando sua implementação. É importante apontar ainda que, segundo o documento de *“Operativización del Sistema Educativo Indígena Pópulo del Consejo regional del Cauca CRIC”*, o território é um fundamento central para o funcionamento do SEIP e da educação própria.

El territorio no es únicamente un espacio geográfico, es el lugar donde se hace posible la proyección de nuestra existencia como indígenas, por eso abarca un concepto que no se puede separar del ejercicio de autonomía de nuestro gobierno propio y de la vida en comunidad. De ahí que lo consideremos como una casa grande donde tejemos relaciones con los tres espacios que integran nuestro territorio: el espacio de arriba, el espacio del medio y el espacio de abajo; entre nosotros mismos y con los otros seres de la naturaleza. Relaciones que tejemos a través de las prácticas espirituales que acompañan no sólo nuestro actuar en la vida cotidiana sino en la forma como nos relacionamos con nuestro territorio, al habitarlo, cultivarlo, cuidarlo y defenderlo (CRIC, 2010, p. 32).

O Decreto nº 6.861/2009 também busca definir os papéis específicos de cada esfera de governo e das lideranças indígenas sobre a educação, estabelecendo a criação de comissões para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais. Essa especificidade de funções não é estabelecida claramente no texto do Decreto, mas nos planos de pactuação de cada etnoterritório. Na prática, esse plano de ação estabelece as funções de todas as partes envolvidas para a implementação e o funcionamento de um território etnoeducacional, regulamentando o regime de colaboração de modo a operacionalizar, sinergicamente, os processos e modos próprios de educação de cada povo indígena, em consonância dos deveres do Estado para com eles. O artigo oitavo orienta a elaboração do plano de ação que deve conter:

- I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante;
- II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009b).

Importante ressaltar que estados e municípios não são necessariamente consultados sobre a implantação de um território etnoeducacional em suas áreas de abrangência e controle territorial, mas, sim, convocados a assumirem suas responsabilidades diante da educação escolar indígena. De acordo com o Decreto, apenas os próprios povos indígenas têm poder de decisão sobre a aceitação ou rejeição da implantação de um etnoterritório. De todos os processos de consulta e levantamento realizados, não houve nenhuma rejeição expressada.

A política de territórios etnoeducacionais busca corroborar com algumas conquistas e garantias legais da educação escolar indígena, ao mesmo tempo que propõe avanços em termos de autonomia educacional e pedagógica que atenda aos princípios de autodeterminação de seus povos. Outros documentos específicos para a educação escolar indígena mais recentes seguem esses princípios, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e pela Resolução nº 5/2012. É possível perceber um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e às especificidades de cada povo indígena.

Entretanto, não foram criados e instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar esse atendimento diferenciado das escolas indígenas. Até o momento, o resultado são secretarias estaduais e municipais de educação desarticuladas, pensando a escola indígena bem semelhante às escolas urbanas geridas por esses órgãos

ou confundindo-as com escolas rurais e educação do campo. Além disso, continuam a atender às diretrizes pedagógicas que ainda reproduzem a educação escolar indígena como um corpo homogêneo e unívoco, sem consonância com os sistemas educacionais específicos de cada povo indígena e suas cosmologias.

A administração pública é mais um dos desafios encontrados. Os procedimentos técnico-administrativos foram pensados para atender à realidade de comunidades urbanas. São impraticáveis em face da realidade das escolas indígenas. Em muitas aldeias indígenas, como as do povo Yanomami ou as da região do Vale do Javari, não há como construir escolas, desenvolver programas de formação de professores indígenas e distribuir material e alimentação escolar seguindo as atuais regras da administração pública. São regiões remotas e de grande extensão, em que o único meio de transporte entre as aldeias e as sedes municipais é o aéreo, assim mesmo com grande dificuldade, muitos riscos e alto custo. As regras licitatórias são inexecutáveis e nenhuma empresa se dispõe a desenvolver atividades de alto risco econômico e de vida em regiões assim, mesmo que venha a receber valores bem mais altos do que em outras regiões do país (LUCIANO, 2013, p. 27-28).

A partir de 2013, após vários meses de indefinições e imprecisões nos setores governamentais responsáveis e envolvidos com a educação escolar indígena, o movimento político em torno dos TEE ressurgiu com um pouco mais de intensidade, a partir da Portaria Ministerial nº 1.062 de 30 de outubro de 2013 que institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais - PNTEE, integrada à criação da Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013. Surgida por demanda dos TEE já pactuados, tal Ação reafirma o compromisso do Ministério da Educação com a educação escolar indígena básica e superior, atuando em especial na promoção de formação continuada de professores indígenas.

No sentido de esclarecer e definir os princípios de organização dos TEE, a Portaria nº 1.062/2013 afirma, em seu segundo artigo, o seguinte:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as

instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas (BRASIL, 2013a).

E a Portaria segue expondo e esclarecendo os objetivos dos territórios etnoeducacionais:

- I - ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;
- II - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; e
- III - garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (BRASIL, 2013a).

No entanto, o relativo desconhecimento do funcionamento da política em questão por parte de importantes lideranças e intelectuais indígenas no estado do Rio Grande do Sul, local de onde parte o olhar desta pesquisa, provoca inquietantes indagações. Além disso, a inexistência de territórios etnoeducacionais pactuados nas regiões Sul e Sudeste do país e o permanente status da política como “em fase de consulta” suscita essa investigação.

Atualmente, existem vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados dos quarenta e um (41) previstos, distribuídos por doze (12) estados brasileiros, a saber: Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Outros três (03) TEE estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta e diagnóstico (nos quais se encontram os povos indígenas que vivem no Rio Grande do Sul). Os critérios para o desenho desses etnoterritórios são semelhantes ao proposto na política de Distritos Sanitários Especiais Indígenas- DSEI, embora os povos do RS — em especial os guarani do interior do estado — afirmem que esse modelo não os atende com eficácia.

A academia também parecer ter se ocupado pouco do tema dos territórios etnoeducacionais, com apropriações pontuais e situadas. Há várias hipóteses para tal silenciamento, mas não pretendo aqui propor os porquês, senão perceber como e onde surgem as vozes que se somam à minha neste estudo, por vezes tão solitário.

Assim, o primeiro texto teórico publicado sobre os territórios etnoeducacionais como categoria conceitual e construção política diferenciada é de autoria de Gersem Luciano (Baniwa), apresentado à Conferência Nacional de Educação - CONAE no ano de 2010. Além de inaugurar teoricamente o estudo sobre TEE e abrir caminhos para investigações mais aprofundadas da política, o texto traz importantes contribuições para alguns entendimentos específicos, desde as cosmovisões indígenas, como a compreensão de terra e território. Segundo o autor,

[...] território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo (BANIWA, 2010, p. 6).

O artigo tem como principal questão a discussão dos territórios etnoeducacionais como instrumento privilegiado do fazer político educacional indígena, e a anunciação de uma revolução no pensamento da cultura política brasileira, pois muda profundamente a maneira de perceber e lidar com o desafio da educação escolar indígena no país. Essas primeiras reflexões aparecem com maior densidade no penúltimo capítulo do livro “Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro” (2013), fruto da tese de doutorado em Antropologia Social de Gersem Luciano, defendida em 2011 pela Universidade de Brasília - UNB.

Gersem Luciano Baniwa (2013) propõe o termo “etnoterritório” como conceito que recupera a noção de território indígena, superando a noção de terra indígena imposta pela política tutelar. Utiliza o etnoterritório como

categoria fundante para pensar o território etnoeducacional, como possibilidade de recomposição territorial no sentido da construção e autoafirmação de identidades étnicas e como caminho para a verdadeira autonomia indígena.

De acordo com o autor, com a política de territórios etnoeducacionais, qualificou-se o entendimento e a possibilidade de implementação do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que reconhece as diferenças e especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada povo indígena, além do direito sobre as terras tradicionalmente ocupadas por eles. Com o disposto e previsto no Decreto,

A organização dos serviços de atendimento educacional deve deixar de adequar-se às divisões territoriais e político-administrativas de estados e municípios, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, levando-se em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial, e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas desses povos (LUCIANO, 2013, p. 191-192).

No ano de 2011, durante a IX Reunião de Antropologia do Mercosul ocorrida em Curitiba-PR, surgiu o segundo artigo acadêmico que considero importante para situar a trajetória deste estudo. Thiago Almeida Garcia (já referido anteriormente), antropólogo do Ministério da Educação no ano de 2011, em seu artigo intitulado “A política brasileira de educação intercultural e a construção dos territórios etnoeducacionais”, fez um breve estudo sobre a educação escolar indígena desde a década de 1970, com destaques para os problemas de efetivação dos direitos dos povos indígenas à educação. Atentou para a dificuldade de caracterização e definição da escola indígena, que comumente apontam para o que ela deveria ser, mas não para o que ela de fato é, e para os entraves na construção de uma educação bilíngue e intercultural no cotidiano da escola indígena.

Considero o estudo de Garcia relevante por ser o primeiro a descrever em pormenores a atuação do MEC na implantação de territórios etnoeducacionais na fase inicial da política e por apontar a participação efetiva dos povos indígenas na construção e execução da política. O autor

indicou ainda, de modo sucinto, as possibilidades de avanços que a política parecia oferecer aos povos indígenas envolvidos até então. Também relatou as dificuldades em sua implementação com um olhar apurado de quem pensava a questão desde dentro de sua efetivação. Infelizmente, o estudo não teve continuidade e sua análise, que apresentava dois outros escritos no prelo desde aquele ano, acabou por não ter prosseguimento ou divulgação.

Durante a pesquisa que empreendi no mestrado, principalmente nos anos de 2012 e início de 2013, não encontrei outros textos acadêmicos sobre os territórios etnoeducacionais que tratassem da temática em primeiro plano, e não como plano de fundo. Os artigos em periódicos e comunicações em eventos da área que versavam sobre educação escolar indígena se referiam aos TEE em pequenas notas de rodapé ou citações legislativas sem análises mais aprofundadas. Foi o período em que busquei divulgar meu estudo, com duas intenções principais: ampliar e promover o debate sobre essa política educacional nos espaços acadêmicos em que pude circular; e procurar interagir com outros grupos e núcleos de estudo da educação indígena no Brasil, de maneira a construir alianças, aportes e compreensões mais apuradas da política de territórios etnoeducacionais.

O ano de 2012, de um modo geral, mostrou-se escasso com relação a produções acadêmicas sobre a temática. Embora seguindo um movimento crescente no campo da pesquisa em educação escolar indígena, contraditoriamente os territórios etnoeducacionais permaneceram como que invisíveis aos olhos dos estudiosos da área. Naquele ano também, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC passava por reformulações e reestruturações, o que inviabilizou a articulação e promoção de novas ações referentes à discussão, esclarecimento e implementação da política. Na região sul, a situação permaneceu inalterada, sem ampliação nem retomada das discussões.

A partir de 2013, começaram a ser publicadas as primeiras dissertações de mestrado que tratavam dos territórios etnoeducacionais com mais profundidade e análises circunstanciadas da política. Além da pesquisa de minha autoria, intitulada “Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais”, que teve a política de TEE

como tema principal de discussão, outros estudos do período passaram a trazer os territórios etnoeducacionais como uma realidade que se vislumbrava nas pesquisas sobre educação escolar indígena. Assim, trago aqui aquelas que, segundo minha percepção, falam explicitamente da política de TEE em algum trecho e que fazem reflexões sobre sua implementação e ou sobre etnoterritórios pactuados, independentemente do espaço reservado para a discussão em suas folhas.

A dissertação de mestrado de Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci, intitulada “*Ti’a roptsimani’ô: os A’uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural*”, do curso de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – UNB, teve por objetivo principal “elaborar uma proposta curricular, juntamente com a comunidade, para a Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé situada no Município de Bom Jesus do Araguaia/MT, que atenda às necessidades do povo *A’uwẽ de Marãiwatsédé*” (DELUCI, 2013, p. 8). No capítulo 3, “Perspectiva para elaboração de uma proposta curricular para *Marãiwatsédé*”, a autora conta um pouco da formação do Território Etnoeducacional A’uwẽ Uptabi – TEEAU do povo Xavante, em 2010, no estado do Mato Grosso. A dissertação conclui que “no atual contexto histórico, a elaboração de uma proposta curricular que faça sentido precisa contemplar, principalmente, temas relativos ao território, à memória e à cultura do povo de *Marãiwatsédé*” (DELUCI, 2013, p. 8).

No mesmo ano, a dissertação de Teodora de Souza, importante liderança guarani kaiowá e coordenadora do Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena, traz uma relevante contribuição para a história das políticas de educação escolar indígena no município de Dourados, MS. Intitulada “Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS”,

A pesquisa demonstra que há um grande avanço no campo legal e diferentes iniciativas de experiências de escolas indígenas, considerando diferentes grupos culturais e seu contexto histórico construído a partir da relação assimétrica com o outro Ocidental. Na prática, embora a legislação brasileira abra possibilidades aos povos indígenas de construir

uma educação que corresponda às suas realidades e expectativas, ainda há grandes desafios a superar rumo à construção de uma educação escolar indígena que, de fato, promova intermediação e diálogo entre os diferentes saberes, contemplando as diferenças (SOUZA, 2013, p. 7).

O capítulo 3, no subcapítulo 3.5 intitulado “Plano de Ação para o Território Etnoeducacional Cone Sul”, conta da criação do TEE Cone Sul com detalhes sobre a elaboração do plano de ação e das verbas previstas no plano de execução. Traz ainda importantes relatos sobre as dificuldades em sua implementação — principalmente quanto à burocracia dos processos administrativos — e em reunir a comissão gestora, e sobre os modos que os professores guarani kaiowá e terena têm encontrado para levar a ideia adiante. Teodora de Souza se refere ainda ao texto “Informações Gerais Território Etnoeducacional Cone Sul”, de autoria de Tônico Benites, de 2012, mas não localizei o texto em nenhuma plataforma digital.

Já a dissertação de Mariane del Carmen da Costa Diaz, intitulada “E o índio, tem vez? Narrativas indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)”, apresenta importantes relatos de professores e lideranças indígenas, nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, que participaram da I CONEEI. A pesquisadora realizou entrevistas com 6 indígenas, (1 baniwa, 1 guarani e 4 kaingang), explorando a memória sobre a I CONEEI e discutindo sobre as políticas de educação escolar indígena colocadas na ocasião. O capítulo 3, no subcapítulo 3.4, “Uma análise crítica dos Territórios Etnoeducacionais a partir da visão dos indígenas: uma nova forma de política educacional para Educação Escolar Indígena”, conclui que, segundo as falas dos entrevistados, “o eixo principal da discussão diz respeito a duas necessidades: dos próprios indígenas assumirem o protagonismo de suas políticas e a necessidade de fazer cumprir o que já foi conquistado até então” (DIAZ, 2013, p. 59). A análise busca perceber e compreender os modos como se dá a representação e a participação política dos indígenas na I CONEEI a partir da memória e da construção narrativa dos entrevistados.

Ainda no ano de 2013, faço especial menção às produções acadêmicas do Observatório de Educação Escolar Indígena dos Territórios

Etnoeducacionais Amazônicos²⁵ e do Grupo de Estudos sobre Populações Indígenas (GEPI) da Universidade Federal do Pará - UFPA, dos quais foi coordenadora a antropóloga Eneida Correa de Assis. Em seu artigo intitulado “Os tembé-tenetehara, a educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais” (2013), Eneida apontou a possibilidade dos TEE como soluções para alguns dos problemas enfrentados pelos tembé-tenetehara relativos à educação escolar. Pontuou que embora o etnoterritório ainda não tivesse sido pactuado, apostava-se nele como fortalecedor dos currículos próprios e diferenciados, como alternativa às políticas de financiamento da educação indígena e ainda como regulador dos problemas de gerenciamento da educação advindos dos desencontros entre o pacto federativo brasileiro.

Considero ainda relevante mencionar o artigo de Rita Gomes do Nascimento, potiguara, intitulado “Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais” (2013). Nele, a autora — atual conselheira indígena no Conselho Nacional de Educação — aponta os territórios etnoeducacionais como agentes de promoção de maior participação e controle social das comunidades indígenas sobre suas escolas. Ressalta ainda o protagonismo indígena e a necessidade de articulação da política à criação do Sistema Próprio de Educação Indígena.

Nos anos que se seguiram, destaco o artigo de Carlos Rafael da Silva, “O modelo de gestão territorializada da política de educação escolar indígena no estado da Bahia”, de 2014, principalmente no que tange ao enfoque dado à implementação da política na construção do TEE Yby Yara. Silva coloca em evidência o protagonismo indígena modificando a política para tentar adequá-la às necessidades das comunidades envolvidas. Ele diz que

[...] a proposta inicial dos Territórios Etnoeducacionais foi modificada durante o seu processo de implantação. Na I Conferência de Educação Escolar Indígena, no ano de 2009, o Governo Federal, por meio do MEC, propôs três Territórios para a região Nordeste. Desde a Conferência, as lideranças

²⁵ É preciso ressaltar que embora as produções do Observatório da Educação Escolar Indígena sobre as escolas kaingang do Território Etnoeducacional - Planalto Meridional Brasileiro, com atuação na Universidade Estadual de Maringá-PR, também versem sobre o tema do etnoterritório e da política de TEE, não encontrei artigos que tomassem a questão dos territórios etnoeducacionais como foco de discussão, mas apenas como cenário para estudos específicos realizados naquelas escolas indígenas.

indígenas e indigenistas questionaram os critérios utilizados nas delimitações, ora solicitando novas configurações para os Territórios, ora reivindicando a construção de um sistema próprio para a educação escolar indígena. A negociação com o governo culminou, para o caso da Bahia, na construção de um só Território que abarcasse o estado, e três Territórios no restante do Nordeste (SILVA, 2014, p. 64).

O artigo enfatiza ainda o modo como esse protagonismo indígena possibilita a construção de políticas mais efetivas e as potencializa, apesar das descontinuidades das políticas e das dificuldades de compreensão e execução. No entanto, conclui que as dificuldades no regime de colaboração e dissensos entre os agentes políticos envolvidos acaba por não permitir o avanço e a eficácia na implementação dos territórios etnoeducacionais. Ressaltou o despreparo técnico dos quadros institucionais, além da burocracia pública nas três esferas de governo, falta de receita e captação de recursos, déficit na gestão das escolas e ainda o preconceito e discriminação sofridos pelos indígenas no estado da Bahia.

De 2015 até o primeiro semestre de 2017, alguns trabalhos em anais de eventos e em periódicos da área de educação surgem com enfoque central para a política de territórios etnoeducacionais. É o caso do artigo de Bergamaschi & Sousa (2015), “Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil”, e Sousa (2016), “Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil”.

Ainda no ano de 2016 foi lançado o livro “Educação escolar Guarani e Kaiowá: Território Etnoeducacional Cone Sul”, com coordenação geral de Marina Vinha. O livro foi editado pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, sendo fruto do projeto de pesquisa “Educação Escolar Indígena no Enoterritório do Cone Sul – a percepção dos gestores institucionais”. Segundo a apresentação da obra,

Nossa intenção nesse projeto foi, justamente, construir conhecimentos sobre a percepção e as práticas dos gestores institucionais que atuam na jurisdição da escola específica e diferenciada dos indígenas guarani e kaiowá, habitantes em Mato Grosso do Sul. O objetivo foi o de compreender e propor ações para que essa atuação seja mais efetiva e articulada com

a nova proposta de organização e gestão da educação escolar indígena no âmbito do Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul.

[...]

A pesquisa evidenciou que os gestores tiveram pouca ou nenhuma capacitação específica para lidar com as diferentes culturas étnicas, cujo trato está explicitado nas normas legais da educação escolar indígena [...]. Essa constatação proporcionou uma segunda problematização: *quais são as demandas dos gestores institucionais das escolas indígenas localizadas em territórios indígenas?* (VINHA, 2016, p. 4-5).

O livro é importante, principalmente como produção técnica, ao buscar se dirigir aos gestores, indígenas e não indígenas, para buscar informá-los quanto às questões de direitos legais da educação escolar indígena, além de fornecer dados claros e diretos para potencialização das escolas indígenas no TEE Cone Sul.

Embora tenha elencado, em linhas gerais, os textos acadêmicos e políticos que considerei mais relevantes para a orientação deste estudo, é importante considerar o crescimento de pesquisas na área da educação escolar indígena na segunda década do século XXI, com expressiva atuação de intelectuais indígenas como autores das pesquisas. Esses textos são o solo onde as reflexões sobre a política de territórios etnoeducacionais se assentam. Solo a partir do qual se dá a semeadura dos campos, de onde as vivências acontecem fundamentadas, enraizadas, com base sólida e concreta para semear e germinar.

Semeadura
ou
Campos do estar sendo na Ação Saberes Indígenas na Escola

*Nós vamos prosseguir, companheiro
medo não há
no rumo certo da estrada
unidos, vamos crescer e andar.
Nós vamos repartir, companheiro
o campo e o mar
o pão da vida, meu braço, meu peito
feito pra amar.
Americana Pátria, morena
Quiero tener
Guitarra y canto libre
En tu amanecer
No pampa, meu pala a voar
Esteira de vento e luar
Vento e luar.
Nós vamos semear, companheiro
No coração
Manhãs e frutos e sonhos
Pr'um dia acabar com esta escuridão
Nós vamos preparar, companheiro
Sem ilusão
Um novo tempo, em que a paz e a fartura
Brotem das mãos.
(Vitor Ramil e José Fogaça, trecho de "Semeadura", 1984)²⁶*

Era janeiro de 2015, na cidade de Passo Fundo, RS. Nosso primeiro grande encontro kaingang da Ação Saberes Indígenas na Escola, reunindo os professores cursistas kaingang, além de orientadores, pesquisadores e formadores. Éramos quase duzentas pessoas entre kaingang e não indígenas trabalhando junto, viajando junto, comendo junto, *sentipensando* junto.

Era a primeira vez longe de meu primeiro filho, Perseu, na época com pouco mais de um ano e meio de idade. Passaríamos cinco dias em trabalho, contando com os dias em Passo Fundo e o deslocamento de ida e volta a Porto Alegre.

²⁶ Para ouvir a música na íntegra, acessar https://www.youtube.com/watch?v=LF-rtlv5_-w

Foi também a primeira vez que senti de modo pungente as dificuldades da maternidade no estar sendo estudante universitária. Isso porque, embora nossa equipe sempre tenha buscado adequar as formações às necessidades das professoras indígenas com seus filhos pequenos, a instituição Universidade, de um modo geral, não acolhe suas mulheres mães, sejam elas docentes, discentes, pesquisadoras, técnicas ou trabalhadoras terceirizadas²⁷. Assim, eu não pude levar Perseu comigo devido a questões administrativas e entraves burocráticos.

Embora Perseu já fosse alimentado com outras comidas, eu ainda o amamentava no seio (mantivemos a amamentação em livre demanda até seus três anos). Passar cinco longos dias sem amamentá-lo pareceu um pesadelo recorrente: eu precisava ordenhar o leite que continuava sendo produzido, pois os seios fartos de leite me causavam desconforto e dor. A dor da saudade, porém, era maior. Pior que ambas, era estar longe de meu filho depois de mais de um ano em que ele esteve junto comigo na Ação Saberes Indígenas na Escola. Era a dor do descontentamento e do sentimento de injustiça.

O primeiro grande encontro kaingang da ASIE tornou-se um divisor de águas sob muitos aspectos. Foi a primeira vez que tivemos o impacto visual do alcance de nosso trabalho, visto que a maioria dos professores kaingang integrantes da primeira edição da ação estava ali. Foi também a primeira vez que a maioria daqueles professores visualizou a dimensão da formação continuada da qual estava participando, já que os encontros de estudo e trabalho se davam, até então, apenas nos pequenos grupos de orientação.

²⁷ É importante acentuar que dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola, sempre tivemos o cuidado e o esforço de atender todas as demandas de participação de mães (e também pais, avós e outros cuidadores) com suas crianças pequenas, possibilitando que estivessem em todos os encontros de formação. Dessa forma, sempre pude estar com Perseu durante as formações em Porto Alegre e, posteriormente, com Amarú. No entanto, como estudante universitária, esse direito me é negado em alguns espaços, como em transportes de ônibus que sejam da própria frota da UFRGS ou no acesso aos restaurantes universitários com crianças. Ressalto ser uma falha da instituição Universidade moderna ocidental como um todo — e suas estruturas burocráticas e homogenizadoras — que não prevê as demandas legítimas de mães em seus quadros discentes, e não especificamente da UFRGS. Buscamos, dentro da ASIE, contornar esses empecilhos às especificidades da formação continuada e de sua equipe diferenciada com propostas alternativas e que não dependam das estruturas administrativas da universidade. Sobre as estudantes indígenas mães na UFRGS, ver o estudo de mestrado de Patrícia Oliveira Brito intitulado “Indígena-Mulher-Mãe-Universitária. O estar-sendo estudante na UFRGS”, de 2016.

Foi também a primeira vez que tivemos um turno específico para falar da legislação para educação escolar indígena, solicitado pelos professores orientadores de estudo no encontro prévio organizativo do grande encontro kaingang. Foi a primeira vez que se falou na política de territórios etnoeducacionais e percebi um burburinho na plateia do auditório em que estávamos. Os professores cochichavam sobre o assunto, em kaingang, e eu finalmente me dei conta de que o assunto precisava ser abordado por mim na próxima etapa de formação, a fim de compartilhar meus estudos e aprendizados sobre os TEE.

Como mãe, estudante e pesquisadora, tive uma experiência para além de meu papel de professora formadora e que transformou minha relação com as professoras kaingang. Na última manhã de trabalho, eu estava sentindo muitas dores por estar sem amamentar meu filho e precisei ir ao banheiro várias vezes ordenhar meu leite. Em uma dessas idas ao banheiro, em que meu emocional estava bastante abalado, tive uma crise nervosa de choro e foram essas professoras que me acolheram e ampararam. Eu não fazia ideia, naquele momento, de como aquela experiência genuinamente afetiva transformaria tanto minha postura em campo quanto a forma como aquelas mulheres passaram a estar junto comigo.

As professoras e professores kaingang haviam despertado em mim, sem saber, a força vital para a semeadura de minha pesquisa. Mas eles mesmos semeavam, naquele grande encontro kaingang, o gérmen para uma apropriação mais aprofundada da política de TEE, além das sementes das relações de pesquisa e vida afetiva e afetada que estavam para germinar. Os campos haviam sido semeados.

A tarefa de pensar academicamente a partir de outros campos de estar sendo pesquisadora e estar fazendo investigação junto-com foi se mostrando árdua, porém fecunda. Além de propor uma abertura da pesquisa para

outros saberes, outras epistemologias, outras práticas e sentidos, ainda que em fase germinal, essa amplitude *sentipensante* buscou extrapolar a noção de campo como lugar/espaco geográfico em que se realizará o trabalho propriamente dito. Com isso, quero dizer que, embora haja lugares geográficos delimitados e datados para que a pesquisa tenha ocorrido, nesta pesquisa multissituada, a própria ideia de campo surge a partir de um pensamento situado.

Segundo Rodolfo Kusch (2009),

El concepto de trabajo de campo pertenece al ámbito propio de la antropología. Supone varios componentes: por un lado el observador o investigador y por el otro el observado. Ambos mantienen una relación que consiste en el conocimiento que debe realizar el observador del observado (KUSCH, 2009, tomo III, p. 207).

Embora Kusch tenha escrito originalmente esse texto na década de 1970, a pesquisa de campo clássica e eurocêntrica que ainda é largamente reproduzida em nossas universidades parece ter pouco avançado, senão em seu aspecto conceitual, em sua vivência acadêmica e postura ética formalizada diante da investigação. Nessa relação, o observado é considerado objeto de estudo, portanto sujeito coisificado.

Em se tratando de pesquisas com povos originários e outros considerados “minorias” sociais, o quadro é ainda pior. Tende-se a buscar conhecer/observar e interpretar o sujeito e sua rede de significantes de um modo extrativista, como se o campo fosse um lugar para se extrair e coletar informações e “descobertas acadêmicas” a partir de um outro estranho e, muitas vezes, considerado exótico. O campo, segundo esse ponto de vista, seria então um lugar estranho para o pesquisador, distante geográfica e culturalmente de sua vida e de seus hábitos, para onde se vai em busca de observar diferenças entre o eu mesmo e o outro, interpretá-las, teorizar sobre elas e depois traduzi-las para a academia.

O estudo que proponho se agrega a outro movimento de pesquisa que considera os “sujeitos da pesquisa” em sua inteireza de pessoas, atores políticos e sociais e autores dos movimentos engendrados dentro do

pensamento ameríndio e dos diversos campos de conhecimento e compreensão. E esse sujeito — a quem prefiro chamar pessoa devido ao caráter personificável e afetivo da pesquisa — é distinto, tem rosto e afeta o campo e a pesquisadora. Assim, o trabalho de campo tradicional foi subvertido para dar lugar a uma investigação em que, ao mesmo tempo que observei o acontecimento junto com alguns dos atores da política de TEE (nesse caso, professores indígenas kaingang e guarani do Rio Grande do Sul), vivenciei o próprio campo desde uma perspectiva do sensível e da sensibilidade.

Kusch salienta que o informante da pesquisa não é visto como um objeto a ser pensado, mas como um sujeito que define o próprio olhar interpretativo (e muitas vezes imperativo) do pesquisador. É assim que Ceferina e Sebastiana, interlocutoras de Kusch nesta obra [“Esbozo de una Antropología Filosófica Americana”], surgem não como personagens que emprestam voz a cultura popular, mas como traços fundamentais que nos ajudam a compor este esboço do humano (MENEZES; VAZ E SILVA; DORNELES, 2014, p. 1252).

Adotando tais disposição e postura em campo, não pretendi uma neutralidade intangível, nem busquei transformar os campos em que me instalei. Minhas ações como pesquisadora foram no sentido de estar junto com, intervindo e contribuindo quando fui convidada ou solicitada a isso. Essa postura envolveu o deixar-me estar e o deixar-me afetar por um campo de possibilidades que alargaram minhas percepções potenciais da apropriação da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas.

O campo, então, pode ser entendido como o lugar de onde parte o pensamento e para onde ele vai, onde se encontra consigo mesmo e onde encontramos nossa semente, nosso fundamento, nosso assento no mundo. O campo é onde meu pensamento se instala e germina, e é também onde sinto esse pensar no estar-junto com os outros que vivenciaram e viveram a experiência da pesquisa num vínculo cognitivo e afetivo.

Considero importante pontuar que esse pensamento foi e continua a ser produzido e sentido desde um solo de onde vim, do solo onde hoje me instalo, desde uma cultura na qual nasci, cresci e hoje me insiro, e desde

uma corrente de pensamento na qual me apoio para teorizar sobre minhas vivências. Os campos onde a pesquisa esteve se fazendo também existem desde um solo próprio, solo que não é necessariamente o lugar geográfico, mas um horizonte simbólico onde o pensamento se instala²⁸. A formulação de Kusch esclarece melhor os significados desse solo.

Detrás de toda cultura está siempre un suelo. No se trata del suelo puesto así como la calle Potosí en Oruro, o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse, porque no se lo ve. [...]

Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. Es por eso que uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está con una parte de su ser prendido al suelo (KUSCH, 2009, TOMO III, p. 109-110).

O campo, por sua vez, pode ser entendido como o solo em que se semeia e que germina, o solo em que a vida acontece, onde se dá o acontecimento, onde estamos sendo viventes *sentipensantes*. É o campo onde a abstração se assenta e dá lugar à concretude, ainda que um concreto que não se vê nem se toca — mas que se sente, no corpo, no pensamento e no coração.

Esta pesquisa, então, foi sendo feita em diversos campos germinais e momentos diferenciados, sem que representem etapas dissociadas entre si. O campo em que deu a semeadura dessa investigação e o primeiro a ser descrito é a Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE, núcleo UFRGS, no qual tenho atuado como professora formadora em suas três edições, desde fins do ano de 2013, quando foi instituída, até a presente data²⁹. É também o campo onde germinou e se desenvolveu a maior parte de minha pesquisa, durante todos os anos de 2014, 2015, 2016 e até julho de 2017. A ASIE é

²⁸ O solo de onde partiu essa pesquisa foi enunciado em outra fase desta escrita, servindo de título e contexto político, social e teórico do estudo. É o solo que dá sustento e fundamento à vivência, e é também o horizonte simbólico ao qual retorno todas as vezes em que preciso fincar meus pés no chão (mesmo que seja para olhar o alto do céu).

²⁹ Quando a escrita desta tese chegou a sua versão final, em outubro de 2017, a terceira edição da Ação Saberes Indígenas na Escola núcleo UFRGS também chegava ao fim.

parte integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que visa à formação continuada de professores indígenas e à elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados para as escolas indígenas. Tais materiais são planejados e produzidos pelos próprios professores orientadores e cursistas.

A ASIE foi criada pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, e regulamentada pela Portaria nº 98 de 06 de dezembro de 2013 da SECADI³⁰. É fruto da reivindicação do movimento indígena por formação específica e diferenciada para seus professores, produção, publicação e distribuição de materiais didático-pedagógicos diferenciados. E é também reflexo da realidade dos territórios etnoeducacionais já pactuados e em fase de implantação até 2013, sendo decorrente da política de TEE.

Segundo o disposto na Portaria nº 1.061/2013 do MEC, que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, seus objetivos são:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013b, art. 2º).

Vinculada ao Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE e obedecendo às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na

³⁰ A Portaria nº 98 regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares, sendo ainda instrumento desta regulação o Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola (em elaboração). Embora defina diretrizes de ordem prática, com orientações mais precisas que as expressas na Portaria nº 1.061/2013 do MEC, a Portaria nº 98/2013 da SECADI assegura o respeito e adequação da ASIE às especificidades comunitárias, sociolinguísticas e educacionais de cada povo.

Idade Certa, a ASIE é promovida pelo MEC, por meio da SECADI, e deve atuar em regime de colaboração com instituições de ensino superior (IES), Distrito Federal, estados e municípios.

Sua estrutura geral se dá em torno de quatro eixos, segundo o disposto no artigo quarto da Portaria nº 98/2013:

Art. 4º A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos:

I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;

II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;

III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e

IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (BRASIL, 2013b, art. 4º).

A ação é desenvolvida por meio de redes formadas por instituições de ensino superior de atuação reconhecida junto à educação escolar indígena, à pesquisa e à formação de professores indígenas, em parceria com as secretarias estaduais de educação, prefeituras e o próprio MEC. As IES são responsáveis pela formação direta dos cursistas, sendo os próprios professores indígenas formadores e orientadores de estudo dentro da Ação contribuindo, assim, para a formação continuada de seus “parentes”, a partir de processos próprios de aprendizagem e das especificidades de cada comunidade.

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS é a entidade responsável pela ação SIE, vinculada a uma rede composta por seis (06) IES no Sudeste e Sul do Brasil, coordenadas pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Em todo o país, a ação conta com vinte e três (23) IES organizadas em sete (07) redes de formação³¹. Vale ressaltar que a sistematização em redes, no caso da UFRGS, tem funcionado apenas em questões de avaliação e alguns aspectos da gestão, em que é

³¹ A informação de que duas novas redes de formação estavam em processo de consolidação para a terceira etapa da ASIE não pôde ser confirmada até o final da escrita da tese.

necessária a ação direta da UFMG e/ou a articulação com outros núcleos. No entanto, a organização em grupos de orientação kaingang e guarani acabou por mostrar-se rizomática, como uma rede espontânea e orgânica.

A UFRGS conta com uma equipe administrativa e pedagógica de profissionais da universidade e instituições parceiras, com docentes, técnico-administrativos e estudantes de pós-graduação envolvidos anteriormente com a educação indígena. Destaco ainda a presença de pessoas kaingang, mestrandos, mestres e doutorandos atuando como professores formadores e integrando a equipe da universidade.

Na primeira edição da Ação Saberes Indígenas na Escola, ocorrida efetivamente de abril de 2014 a maio de 2015 (mas tendo iniciado ainda em dezembro de 2013), a UFRGS coordenou uma turma de 143 professores kaingang distribuídos em 15 grupos de orientação, e outra turma de 44 professores guarani agrupados em 5 grupos de orientação. Contou ainda, além de 15 orientadores de estudos — sendo 15 kaingang e 05 guarani —, com 06 pesquisadores indígenas (04 kaingang e 02 guarani) e 02 formadores kaingang. Segundo o relatório final dessa edição,

RSIE [Rede Saberes Indígenas na Escola] contemplou a totalidade dos professores Guarani das 27 escolas em funcionamento e pouco mais da metade dos professores Kaingang, grupo que corresponde a 48 escolas de um total de 51 instituições. A abrangência do projeto estende-se a 27 Terras Indígenas Guarani e 25 Terras Indígenas kaingang, compreendendo 51 municípios do estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, Relatório MEC/2014, 2015, p. 4)

Considerando ainda todas as pessoas envolvidas na Ação no núcleo UFRGS, fomos cerca de 230 pessoas, entre indígenas e não indígenas, só nessa primeira etapa. A cada edição, o número de professores cursistas foi aumentando, de modo a cada vez mais tentar abranger a totalidade de professores e escolas kaingang e guarani do estado do Rio Grande do Sul.

Assim, a segunda edição de outubro de 2015 a setembro de 2016 contou com um acréscimo de 20 professores kaingang cursistas professores e 06 professores guarani, totalizando todos os guarani do estado. Novos

professores formadores kaingang também se somaram ao grupo, totalizando 05 mestres kaingang, com formação em Educação e História.

A terceira edição, iniciada em novembro/dezembro de 2016 e recém-terminada, em outubro de 2017 (dados não oficiais), teve um aumento no número de grupos de orientação, sendo 18 kaingang, contando com acréscimo do número de cursistas, e 5 grupos guarani.

Como professora formadora na Ação Saberes Indígenas na Escola e participando desde o início de sua organização na UFRGS, em outubro de 2013, até o presente momento, quando estamos terminando a terceira etapa de formação, considero-me privilegiada por estar nesse lugar de interação, mediação e aprendizagens mútuas. Esse campo constituiu a maior parte da minha vivência da pesquisa, pois devido à minha função na ASIE, estive em constante relação com as professoras e professores indígenas durante os encontros de formação, mas também durante o período de orientação com os cursistas nas escolas onde atuam e em seus demais locais de trabalho. Nesses períodos, nos comunicamos via e-mail, redes sociais e telefone, mantendo os fluxos de comunicação nutridos de afetividade e reflexões aprofundadas.

Muitas foram e têm sido as formas de inserção e de atuação que assumo junto aos professores indígenas da ASIE. Como professora formadora, tenho um papel de caráter pedagógico e educativo, mas também como agente de uma política pública em ação. Assim, ao mesmo tempo que participei ativamente das reuniões da equipe de coordenação na UFRGS, busquei manter-me atenta às movimentações políticas da Ação, procurando perceber os modos como ela foi sendo pensada, gestada e implementada desde a instituição, uma vez que é também um projeto de extensão universitária.

Desempenhei também o papel de estudante de doutorado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS, unidade onde se concentra o núcleo da ASIE no RS. Por desenvolver parte da pesquisa em uma ação junto com professoras e colegas pós-graduandos, em muitos momentos pareceu-me confuso saber como atuar. Como saber distinguir entre o momento de estar sendo estudante, o de estar

sendo professora formadora e o de estar sendo pesquisadora? Como estudar uma política indigenista tendo me tornado agente desta política? Como eu poderia ter a pretensão de ter algum papel formativo para aquelas professoras e professores com tanta sabedoria?

Ainda hoje, não tenho resposta para as perguntas que coloquei a mim mesma. Busquei ter o cuidado de não impor ou forçar relações, vozes exacerbadas e posturas academicistas, deixando que os vínculos afluíssem e se fortalecessem a partir da própria vivência e das mútuas identificações percebidas entre as professoras e professores kaingang e guarani e eu — entre “os outros” e o “eu mesma”. Assim, muitas vezes, os papéis de mulher, mãe, estudante e educadora se fizeram mais perceptíveis pela emanção do campo, o que me permite hoje uma proximidade mais acentuada com as mulheres professoras indígenas (em sua maioria Kaingang³²). Com muitas delas, desenvolvi uma profunda relação de diálogo, troca afetiva e parceria que, em vários momentos, ultrapassou o campo da pesquisa estritamente acadêmica — afinal, a pesquisa se faz na vida e o campo de vivência é, por excelência, o campo do viver e estar vivendo.

Ao longo desses quarenta e quatro (44) meses³³, procurei manter-me atenta aos movimentos de apropriação da ação de formação continuada pelos professores indígenas. Junto a isso, fui percebendo seus movimentos políticos, ora ditos abertamente ora expressos nas entrelinhas das falas indígenas, grande parte em língua materna, discursos repletos de afetividade e pensamento seminal/emocional. Por isso, meus cadernos de notas estão

³² Devido às distintas histórias de escolarização de Kaingang e Guarani e aos seus processos próprios de apropriação da educação escolar indígena, há poucas mulheres como professoras entre os Guarani, enquanto entre os Kaingang, o número de homens e mulheres lecionando é praticamente equivalente. Além disso, por decisão e necessidade de nossa equipe de coordenação, acabei acompanhando integralmente os orientadores de estudo Kaingang e estando presente em todos seus encontros de formação, enquanto não foi possível proceder do mesmo modo com os grupos de orientação Guarani.

³³ Embora o encontro inicial de formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola tenha ocorrido em abril de 2014, os movimentos para sua organização e estrutura tiveram início ainda em fins de 2013, sendo o dia 18 de outubro de 2013 seu início “oficial”, quando tivemos a primeira reunião daquela que viria a ser a primeira equipe de trabalho. Para efeito de datação da pesquisa, marco o mês de dezembro de 2013 como o início deste campo da pesquisa, quando iniciei meu diário de campo (junto ao já utilizado caderno de notas). Do mesmo modo, embora a terceira edição da ASIE tenha recém terminado, em outubro de 2017, marco o mês de julho de 2017 como o final deste campo, quando tive minha última participação presencial em um encontro de orientadores de estudo, em Porto Alegre.

repletos de frases aparentemente desconexas, tentando imprimir à escrita afetada a força emocional evidenciada em palavras como “esperança”, “medo”, “anseio”, “ansiedade”, “angústia”, “preocupação”, “responsabilidade”, “amar”, “sentimento”, “coração” e muitas outras. Em alguns trechos, há indicações dos nomes dos professores. Em outros, são meus próprios sentimentos despertados em campo que buscava registrar.

Estar fazendo pesquisa e estar sendo pesquisadora deixando-me estar em campo junto com, e escrever deixando-me afetar, constituíram processos essenciais para os resultados deste estudo. Estou certa de que, se eu fizesse uso de metodologias mais “convencionais”, majoritárias na academia, teria chegado a outros lugares também válidos. No entanto, creio que a disposição ao acontecimento, ao estar aí no mundo, ao aqui e agora, é uma postura fecunda e potente para a pesquisa e para a vida em si.

Com uma atenção mais específica, busquei perceber o movimento de afirmação e empoderamento dessas professoras e professores kaingang e guarani como lideranças políticas de suas comunidades, e de como esse lugar lhes exige uma maior apropriação das políticas de educação escolar indígena. Pude acompanhar, ao longo do tempo, a crescente percepção dos professores orientadores como responsáveis pela formação educacional, pedagógica e também política de seus colegas cursistas, de seus alunos e de suas comunidades. Além disso, ao se reconhecerem — a si e a seus parentes — nesse lugar de destaque, liderança e responsabilidade, pude vislumbrar como escolhem seus aliados entre os não-indígenas que atuam nas escolas indígenas e seus entornos.

Com os sentidos apurados e despertados, vim acompanhando o movimento germinativo de apropriação da Ação pelos kaingang e guarani envolvidos, e hoje sinto e vejo como a construção do programa de formação por eles floresce e fortalece o movimento político indígena. É preciso ressaltar que os movimentos de apropriação não ocorrem do mesmo modo entre os kaingang e os guarani, embora eu acredite que ambos os grupos de professores tenham se apropriado profundamente da Ação, de modo a torná-la efetivamente indígena em suas grandiosidades e pormenores — e nossa presença não indígena pareça dispensável em muitos momentos.

Essa presença aparentemente desnecessária deve-se, sobretudo, ao modo peculiar como ocorre tal formação continuada. Não é uma ação de extensão convencional na qual membros da universidade ensinam conteúdos ou formam profissionais. Trata-se de uma ação indigenista na qual os professores indígenas “formam” a si mesmos, decidindo sobre quais conteúdos precisam ser estudados e discutidos, métodos de trabalho, elaboração e revisão de material didático específico.

A UFRGS, como agente de gestão e execução da ASIE-RS, promove a viabilidade da formação, providenciando sua realização por meio de suas estruturas e de estudantes e profissionais comprometidos com a educação escolar indígena. E embora não tenhamos ainda estudos sobre os impactos dessa ação como extensão universitária para a própria UFRGS, de um modo geral, podemos apontar algumas fissuras nos engessados aparelhos administrativos e burocráticos para atender às especificidades da educação escolar indígena, bem como novos estudos acadêmicos que dialogam com esses conhecimentos outros.

Gostaria de destacar o papel da universidade, em especial da UFRGS, ao possibilitar a construção da Ação Saberes Indígenas na Escola como um projeto de extensão. Ainda que tenhamos um longo caminho a trilhar no sentido de uma maior abertura da universidade a outras epistemologias, aos conhecimentos de mundo e aos saberes ancestrais desses “outros” que por décadas foram excluídos do ensino superior, é dentro do solo da universidade que a ASIE acontece. Ou seja, com todas as ressalvas que precisam ser feitas com relação ao alcance dessa abertura e às inúmeras dificuldades e entraves a serem superados, desenvolver uma ação como essa dentro da universidade possibilita não apenas um movimento de autonomia e protagonismo indígena, mas também aponta para o que pode vir a ser um diálogo intercultural e interepistêmico.

A convivência com alguns estudantes e professores kaingang durante o curso e a pesquisa de mestrado fez germinar vínculos que, de certa forma, tornaram mais propícia minha atuação com eles dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola. Eu me sentia mais à vontade para conversar e ocupar um lugar de fala dentro da Ação, mesmo que timidamente. No entanto,

minha relação com os guarani da ASIE era de outra natureza. Quando começamos as primeiras reuniões para composição da equipe de trabalho, contando com professores e lideranças kaingang e guarani dos entornos de Porto Alegre, essa barreira parecia mais evidente — e desde o início, eu busquei uma espécie de autoanálise do meu estar junto com eles.

Meus encontros com os guarani, desde que passei a estudar a questão indígena, sempre foram curtos, mas ricos de significados [...]. Minha relação com eles sempre foi pouquíssima, e minha tática, a da invisibilidade, mesmo que não intencional. O fato é que preferi sempre ouvir a falar diante dos poucos e sábios guarani que conheci, e talvez esse seja um dos motivos de minha não aproximação — além da facilidade de ter colegas de orientação kaingang, o que parece ter me aproximado mais destes que daqueles (Diário de campo, 06/12/2013).

Acredito hoje que essa “tática de invisibilidade” inicial (em especial, junto aos guarani, mas também com os kaingang, em muitos momentos), ao mesmo tempo que me permitiu uma atuação mais fluida e flexível na ASIE e na pesquisa, levou-me a situações de frustração e desencanto em vários momentos. Ainda que muito dessa postura reflita tanto o respeito e admiração que tenho por essas pessoas quanto o reconhecimento de seus legítimos lugares de fala, me pergunto até que ponto estamos praticando um diálogo intercultural quando, ao decidir que chegou a hora de ouvi-los, acabamos por anular nossas vozes. Quer dizer, se o diálogo intercultural pressupõe a troca, a conversa, o compartilhar de diferentes saberes e experiências em uma relação de equivalência e simetria, até onde vai a interculturalidade ao se escolher “dar voz ao outro” ou mesmo “dar ouvidos” e anular a própria voz?

Coloco-me esse questionamento em tom de autocrítica, pois por muitos meses tive dúvidas de qual deveria ser meu papel como professora formadora dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola. E com essa dúvida sempre presente e o receio de parecer um elemento estranho no processo de apropriação da ação pelos professores indígenas, por muito tempo deixei de compartilhar meus estudos e de participar de importantes discussões de forma ativa.

Assim, durante o primeiro grande encontro de formação da Ação SIE envolvendo todos os orientadores e pesquisadores kaingang e guarani, em abril de 2014, em que a equipe da UFRGS apresentou a ação formativa, esclarecendo e informando os envolvidos, expus-me como pesquisadora das questões educacionais indígenas. Optei por falar pouco de mim e de minha pesquisa, ressaltando apenas o estudo centrado na política de territórios etnoeducacionais, os vínculos constituídos com alguns dos professores kaingang presentes e minha postura de escuta sensível dentro da Ação. Embora deixando claro que atuava desde o início como professora formadora e como pesquisadora, escolhi evitar assumir uma posição nos lugares centrais de discussão, construindo minha vivência nas bordas, nas frestas e nos subterrâneos da Ação instituída.

Esse primeiro encontro “oficial” da ASIE foi marcado pela apresentação da equipe de indígenas e não indígenas, dos eixos de trabalho propostos pela ação e dos caminhos institucionais percorridos para sua realização. Para início de trabalho, colocamos algumas questões norteadoras, a fim de semear nossas compreensões: o que entendemos sobre o programa³⁴? Que dúvidas temos sobre ele? Que expectativas e sonhos temos?

Carregávamos conosco muitas incertezas com relação a qual deveria ser a função de cada pessoa na formação e sobre como desenvolvê-la. Por outro lado, tínhamos a intuição de que a escuta atenta e sensível deveria ser o lugar dos não indígenas, e a confiança de que os conteúdos e modos de estudá-los seriam indicados pelos próprios professores kaingang e guarani ali reunidos. Assim, em vez de apresentarmos ponto a ponto aquilo que pretendíamos com a ASIE (ou quais deveriam ser seus objetivos, segundo o MEC), escutamos o que cada professora e professor indígena trazia de experiência para compartilhar com o grupo.

De acordo com os assuntos que eram levantados, a coordenadora da ASIE – núcleo UFRGS inseria na discussão um e outro aspecto a serem considerados para a formação continuada. Buscamos, desse modo, começar

³⁴ Embora “Saberes Indígenas na Escola” seja efetivamente uma ação institucional pertencente ao Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais, durante nossas reuniões de coordenação e os encontros de formação acabamos por chamá-la de “programa”, “projeto” ou, simplesmente, “o Saberes Indígenas”.

a superar a dicotomia entre teoria e prática, tão praticada no pensamento moderno ocidental, e ir tratando dos assuntos conforme iam se apresentando, no em se fazendo da formação.

As reflexões sobre os papéis assumidos pelos professores indígenas dentro e fora de suas comunidades e a responsabilidade de cada um com a educação escolar indígena específica e diferenciada esteve sempre presente, desde o primeiro encontro da ASIE. Do mesmo modo, percebi a preocupação em compartilhar os conhecimentos adquiridos e produzidos entre todos para uma apropriação cada vez mais efetiva dessa educação escolar e das políticas que as envolvem. E, para além disso, muitas vezes se mostrava uma inquietação no sentido de buscar descolonizar os modos como essa escola é pensada e praticada, como dizia o formador kaingang Bruno Ferreira, naquele primeiro encontro em 2014:

Eu acho que uma forma de nós podermos melhorar e contemplar todas essas ideias [...] é a gente socializar esses conhecimentos que já estão prontos. Nós não estamos partindo do nada. Então, tem que trazer isso, compartilhar e construir isso. [...] É isso que vai dar sustentação para que a gente consiga o nosso calendário. Porque se nós não tivermos isso, nós não vamos conseguir construir o nosso calendário. Porque nós passamos a vida inteira dentro de uma escola onde nós aprendemos um calendário que está aí, construído há tantos anos atrás, e isso não muda na nossa cabeça. Principalmente para os kaingang, que a mudança do ano não é em janeiro, mas sim, lá na metade do ano, lá é a virada do ano novo para os kaingang. Então, isso precisa ser ressignificado de novo, tem que trazer isso, mostrar isso. Porque o calendário que nós usamos na escola está muito baseado nas férias do professor, ele está pensado nas férias do professor e não no conjunto da comunidade. Nós sabemos que, dentro do calendário que nós temos, janeiro e fevereiro é o período de férias, dezembro é o período de natal. Quer dizer, a gente precisa entender esse movimento para que a gente possa então dar um passo adiante e construir o nosso calendário. Porque se nós não tivermos esse levantamento, inclusive do nosso calendário, essas datas vão estar ainda muito evidentes dentro do nosso calendário escolar, nós ainda não vamos conseguir respeitar as datas importantes para os nossos povos. Então, nós temos que mudar um pouco a forma de pensar, porque nós estamos pensando muito com cabeça de branco. Vamos pensar com cabeça de kaingang e cabeça de guarani. [...] Só para terminar, duas experiências minhas aqui na pós-graduação. Eu tenho sofrido muito com isso, porque você cumpre prazos. E esses prazos que você tem que cumprir,

eles não estão construídos numa outra lógica. Eles estão dentro de uma lógica única, que vale para o Brasil inteiro, quem sabe para outras regiões fora do país. É essa lógica que está dentro da universidade e que nós aprendemos, que eu, como professor de geografia e história, tenho que dizer para as minhas crianças lá na escola. Então, essa construção tem que ser mudada. [...] Eu sei que tem muitos trabalhos que a gente não consegue compartilhar, porque a gente fica muito para a gente. Conhecimento é poder, não é? Quem conhece, tem poder. Então, eu não vou querer dar o meu poder para o outro. A gente precisa sair um pouco dessa ideia de poder, e sim compartilhar (Bruno Ferreira, registro audiovisual da ASIE, 08/04/2014).

Bruno Ferreira trazia a dificuldade em assumir um pensamento próprio, indígena, kaingang, dentro da escola indígena e da universidade. Como tornar a escola verdadeiramente indígena (e não apenas uma escola em terra indígena), se seu calendário não se relaciona com os tempos da comunidade? E falava de como essa colonialidade do poder/saber³⁵ tem força de invisibilizar tanto os modos próprios de pensamento quanto os usos do conhecimento entre as pessoas indígenas. Subverter a lógica dos prazos acadêmicos e escolares, se insurgir contra o acumulacionismo de conhecimento e cada vez mais compartilhar saberes e fazeres: esta seria a força e o diferencial dos professores indígenas.

O papel da escola nas comunidades indígenas também foi um tema constantemente discutido em todas as etapas e encontros formativos. Para que serve a escola? A quem serve? O que se quer com ela dentro das comunidades? Como formadoras³⁶ da universidade, buscamos sempre instigar os professores indígenas a desnaturalizarem a ideia de escola, não aceitá-la como algo dado e imutável. E essas reflexões germinavam a todo momento, semeando compreensões profundas de seus processos próprios de aprendizagem e das diferentes histórias de escolarização, como na fala do orientador kaingang Miguel Ribeiro:

³⁵ Noção difundida por pensadores do movimento decolonial, em especial por Aníbal Quijano, a colonialidade do poder, do saber e do ser é abordada teoricamente em “Enraizamento”.

³⁶ A equipe de coordenação e educação da UFRGS na ASIE é, desde seu início, eminentemente composta por mulheres.

Eu acho que rever e ver o papel da escola nas comunidades indígenas é um ponto fundamental para essa reconstrução do que nós estamos trabalhando hoje. Porque quando nós pensamos o papel da escola, quando ela entrou na reserva indígena, ela entrou da pior forma possível. Todo mundo sabe que ela entrou na ditadura militar, onde aposentados do exército, major, coronel e coisa e tal vinham para administrar as reservas indígenas, e com eles, traziam suas esposas. E suas esposas não tinham formação pedagógica nenhuma. Então, levavam para nossos filhos um método de alfabetização onde eles tinham que aprender a fazer seus nomes. Meu pai contava a história de que ele foi para a escola aprender o seu nome. Quando ele aprendeu a fazer o seu nome, o chefe o chamou e disse que ele estava formado: já sabia assinar o nome. E que ele podia ir trabalhar com os “grupões” que estavam trabalhando a lavoura, plantando trigo de enxada e outras coisas, que ele podia ir para lá já. Qual era o objetivo disso, será? De ele aprender a fazer o nome? Para assinar uma carta branca para quem estava administrando ou o quê? Então, ficam vários questionamentos com relação a isso. Facilitar a comunicação do índio com o não índio para acelerar o processo de civilização desse selvagem que estava lá? Essa é a história. Formar leitores da bíblia, catequizar eles no catolicismo para obediência plena e não ter ideias próprias? Foi assim que a escola entrou em nossas reservas indígenas. Transformar o selvagem, ensinar boas maneiras? Ainda em nossas escolas, nos arquivos velhos, a gente encontra: “um bom aluno tem que fazer isso e isso...”. Então... nós temos que pensar a nossa escola com ideias próprias. Primeiro, a nossa comunidade, a nossa liderança, não entendeu o que a escola estava fazendo lá. Quando nós começamos o processo de implantação das escolas na reserva indígena, de forma reconhecida, nós, professores, pensadores da comunidade, achamos que tínhamos domínio daquela situação. Que nós éramos capazes de dominar esse processo educativo e transformar ele em uma boa coisa, que a nossa comunidade entendesse. Mas hoje, depois de um longo caminho, é que as nossas lideranças começam a observar que essa educação que nós estamos levando para lá de forma “capenga”, que é um processo misturado de ideias nossas com ideias não indígenas e coisa e tal, muitas vezes prevalecendo a ideia não indígena em nossas escolas, isso tem trazido conflitos. Conflitos dentro do processo de educação nas nossas comunidades indígenas. Outra coisa é a seriação, os períodos. Eu vou dar a minha aula de “Valores Culturais” em quarenta e cinco minutos, em cinquenta minutos. Será que é tempo suficiente para eu poder ter uma boa relação com o meu aluno e com a minha comunidade? Quando eu vou ter o tempo sala, o tempo comunidade, o tempo de reflexão na comunidade? Hoje, eu estou ensinando para meu aluno que existem três tipos de angico: o angico branco, o vermelho e o amarelo. Eu estou só dizendo para ele. Eu estou ensinando ele na teoria, mas quando ele sair lá na comunidade, ele vai saber qual é o angico

vermelho, o branco, o amarelo? Ele vai saber? Não vai, porque ele está pegando teoricamente. Então, eu acho que esse mapeamento tem que ser feito de forma original, pensado por nós, como nós queremos a educação, como nós vemos a educação do passado e como é que a nossa comunidade está vendo hoje. Hoje, as lideranças mais novas sabem que se nós não priorizarmos a educação, nós vamos continuar na marginalização, nós vamos continuar sofrendo. Isso é claro para as pessoas mais novas da nossa comunidade. Mas para os nossos velhos, isso já é um pensamento mais distante... (Miguel Ribeiro, registro audiovisual da ASIE, 08/04/2014).

O depoimento de Miguel Ribeiro evidencia alguns dos importantes movimentos gestados dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola. Ao se perguntar pelo papel da escola, o professor retoma a história dessa escola entre os povos kaingang, em sua comunidade, sua família. Uma história que é contada pela memória dos velhos e por narrativas coletivas, fomentando possibilidades concretas de reinvenção e apropriação da educação escolar pelos mais jovens. E, ao olhar para si mesmo, reflete sobre sua prática e responsabilidade como professor, seu papel como pessoa que conhece sua história, sua cultura e os perigos e conflitos na relação com os não indígenas. Nesse sentido, a autorreflexão e a autocrítica, utilizando exemplos de si e de sua escola e comunidade, mostraram-se importantes instrumentos de aprendizagem e de formação na ASIE.

Conforme o tempo ia passando, os professores iam nos provocando de volta, no sentido de questionar o caráter da formação, a função da universidade na educação indígena, de tornar evidente o que tínhamos a oferecer e até aonde podíamos ir com a ação. A cada novo encontro de formação, reforçavam a necessidade de envolver as lideranças na Ação Saberes Indígenas na Escola e da presença de pessoas da UFRGS nas escolas indígenas. Era preciso institucionalizar a ASIE perante as direções e coordenações das escolas, os caciques, os líderes espirituais e as comunidades em geral.

E isso deveria ser feito a partir da visita dos professores não indígenas às reuniões nos grupos de orientação, apresentando a ação nas escolas e legitimando o trabalho dos orientadores de estudo. A esse movimento chamamos de “saídas de campo” que consistiam na ida de uma ou mais

integrantes não indígenas da equipe às escolas em terras indígenas pelo interior do Rio Grande do Sul. No entanto, as “saídas de campo” começaram a ocorrer com mais frequência apenas na segunda edição da ASIE.

O modo como a Ação Saberes Indígenas na Escola tem se desenvolvido na região sul, e especialmente no Rio Grande do Sul, merece um destaque. Primeiro, quanto ao reconhecimento das especificidades dos processos de escolarização de cada povo e cada comunidade. Assim,

[...] destacamos que algumas decisões importantes apontaram caminhos: a formação deveria contemplar distintamente o grupo Kaingang e o grupo Guarani, para que as especificidades linguísticas, educacionais, culturais, espirituais fossem consideradas. A partir de então, providenciamos para que os encontros com orientadores de estudo, formadores, pesquisadores e professores Guarani e Kaingang tivessem tempos e espaços diferenciados. Essa decisão fortaleceu um movimento que já despontava nos encontros: o idioma que predomina em todos os tempos e espaços de formação foi a língua originária de cada povo, com esporádicas traduções para o português em consideração à equipe da Universidade que acompanhou o processo (BRASIL, Relatório MEC/2014 da Ação Saberes Indígenas na Escola, UFRGS, 2014, p. 18).

Dessa forma, a apropriação que cada povo foi construindo sobre a ASIE foi apontando os caminhos de sua elaboração no em-se-fazendo da caminhada. O reconhecimento de si, de cada professora e professor kaingang e guarani, de seu grupo de orientação, sua comunidade e seu povo dentro da Ação foi nos mostrando quais prioridades e demandas acolher, que conteúdos aprofundar, com qual pé pisar ao dar o próximo passo.

Esse reconhecimento tem proporcionado momentos muito intensos de reflexão e aprendizado, além de dar pistas dos movimentos de apropriação concreta e simbólica da ação Saberes Indígenas na Escola por esses professores. Durante o primeiro grande encontro kaingang, em janeiro de 2015, muitos professores fizeram um exercício conjunto de (auto) avaliação da ASIE, de si e seu grupo, e buscaram expor, também em português, esses movimentos de apropriação conforme o pensamento kaingang.

O orientador kaingang Leonides Leopoldino mostrou, com a força imagética da metáfora, tão potente e fecunda em culturas orais, o que a primeira etapa da Ação Saberes Indígenas na Escola significava para ele:

Esse programa também foi, assim, no meu jeito de pensar, foi para mim uma planta. “O Saberes”, para mim, foi uma planta. Porque uma planta ou uma árvore, para ter sustentabilidade, precisa ter raiz, caule, folha, flor, até que um dia ele dá fruto. Não é isso? Então, esse programa é mais ou menos isso. Aqui estão as raízes desse programa, através de vocês esse programa está crescendo, mas ainda faltam muitas e muitas coisas para que esse programa dê frutos. E creio que daqui a mais uns meses, esse programa vai dar fruto (Leonides Leopoldino, registro audiovisual da ASIE, 08/01/2015).

O professor cursista Levino Ribeiro, na mesma ocasião, lembrou que é preciso repensar os planos político-pedagógicos das escolas indígenas, pois “muitos estão alicerçados em pensamentos europeus” (Diário de campo, 08/01/2015). Daí a importância, segundo ele, de se aprofundarem as pesquisas de cada grupo de orientação junto a sua própria comunidade, aliando-as à questão da terra e à garantia de direitos legais.

Em segundo lugar, a questão da apropriação das políticas de educação escolar indígena mostrou-se, segundo as professoras e professores kaingang, intrinsecamente ligada à discussão sobre gestão escolar e à necessidade de ser feita por mãos indígenas.

Ailton Krenak, em um encontro com os professores kaingang e guarani da Ação Saberes Indígenas da Escola – núcleo UFRGS, ocorrido em novembro de 2015, em Porto Alegre, dizia que era preciso mudar os modelos de gestão escolar. Ele sugeria substituir a figura do diretor por uma gestão compartilhada em que os velhos de cada povo estivessem em sala de aula avaliando a importância da escola para a comunidade. Perguntava-se como era possível se apropriar verdadeiramente da escola, e afirmava que a formação de professores indígenas precisa ser engajada com a própria comunidade. E ressaltava a formação que ocorre na aldeia, na terra indígena, no cotidiano da comunidade, concluindo que cada experiência de escola indígena é única, de modo que não existem duas escolas iguais (Diário de campo, 10/11/2015).

Se cada escola indígena é única, como exigir que a gestão da escola indígena seja feita do mesmo modo em todas as escolas, independentemente das especificidades de cada povo e comunidade? E se cada escola indígena é, por lei, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, como permitir e

garantir essa diferenciação sob uma gestão unificada, padronizada e não indígena?

Assim, em todos os encontros de formação, em especial com professores kaingang, a questão da gestão da escola indígena tendo à frente não indígenas surge com força e com muitos sentimentos de insatisfação, injustiça, ressentimento e até revolta. E isso pôde ser percebido nas falas ditas em português, mas há ainda uma gama de significados não alcançados por mim nas falas em kaingang. Os rostos, no entanto, mostraram descontentamento, cansaço, por vezes choros contidos e, em outras ocasiões, choros compartilhados.

As falas sobre os diretores e alguns professores não indígenas descompromissados com a escola indígena foram repletas de emoções que, silenciadas no cotidiano da sala de aula, irromperam e transbordaram na força da coletividade. Do mesmo modo, as experiências com diretoras “parceiras”, como costumam chamar àquelas que apoiam e incentivam os saberes próprios dentro da escola, foram compartilhadas com alegria e entusiasmo. Além disso, enalteceram como vitórias e mostraram orgulho de suas diretoras e diretores indígenas, além de vice-diretores, coordenadores e outros cargos ligados à gestão escolar, que são ocupados e desempenhados efetivamente por indígenas.

Ao longo dos meses, as professoras e professores kaingang e guarani pareciam estar cada vez mais à vontade para compartilhar seus *sentipensamentos* conosco, não indígenas da equipe UFRGS, ora se emocionando em suas lembranças e relatos de experiências, ora nos emocionando com seus saberes e vivências. Assim, ao passo que nos afetavam, também compartilhavam seus afetos conosco, fossem eles com relação ao cotidiano da educação escolar indígena, ao ensino superior indígena, à formação continuada em si, aos governos de estado, municípios e federal, entre outros temas que permearam nossos encontros e vivências.

Nos dias 01, 02, 03 e 04 de agosto de 2016 ocorreu o segundo grande encontro kaingang que reuniu orientadores, pesquisadores, formadores e professores cursistas, além de grade parte da equipe UFRGS, na cidade de Passo Fundo, RS. Ficamos hospedados e trabalhando em uma casa de retiros,

de modo que tivemos uma verdadeira imersão na educação escolar indígena em todos os dias, pelas manhãs, tardes e noites. Havia uma preocupação por parte dos orientadores e formadores no sentido de motivar os demais professores, enaltecer a importância de se dedicarem à educação escolar indígena específica e diferenciada, mostrar os resultados dessa formação continuada para o fortalecimento de seus povos e suas culturas.

Na noite de 1º de agosto, após a chegada dos ônibus com professores de diversas terras indígenas do estado e acomodação de todos em seus quartos, teve início oficialmente o grande encontro kaingang. Após apresentações de grupos de dança das escolas kaingang da região, o formador kaingang Bruno Ferreira fez uma fala de boas vindas e memória do povo kaingang.

Com uma longa caminhada na formação de professores indígenas e na atuação política e intelectual junto ao povo kaingang, Bruno Ferreira dirigiu sua fala a seus companheiros de caminhada, lembrando as lutas que enfrentaram juntos, as dificuldades no estar sendo indígena diante das adversidades políticas, as tentativas de apagamento de sua identidade e seu orgulho. Enquanto falava aos jovens professores que participavam pela primeira vez de um encontro desse porte entre professores kaingang no Rio Grande do Sul, ele ressaltava a importância de estarem ali reunidos, de se fortalecerem uns com os outros, em sua cultura e raízes, de serem protagonistas de suas histórias e de seus processos educativos escolares.

Boa noite a todos os professores e professoras. Eu quero compartilhar também com vocês a minha alegria de estar aqui. Esse lugar aqui, esse auditório é um auditório que há muito tempo os índios vêm ocupando com suas falas, para decidir suas políticas. Então, já é um lugar conhecido de muita gente. E essa é a minha alegria de estar aqui de volta, vendo as pessoas que fazia tempo que eu não enxergava, as pessoas com coragem. Mesmo que a gente esteja num momento bem complicado em termos políticos, mas a gente consegue se reunir, consegue pensar, consegue organizar as nossas crianças, fazer uma apresentação. Aí eu estava pensando... Tanto tempo se passou nas políticas indigenistas, políticas públicas... Tantas políticas se passaram, tantas vezes foi tentado fazer com que os índios esquecessem seu jeito de ser indígena, esquecessem suas raízes, suas formas de pensar, sua forma de viver. E parece é que foi cada vez se fortalecendo

mais. Eu lembro que teve momentos em que nós, indígenas, até tínhamos vergonha de ser indígenas. Mas o tempo passou e a gente foi cada vez se fortalecendo, e as crianças e os jovens estão tendo essa coragem de se marcar, mostrar a marca, mostrar que é diferente. Então, isso fortalece muito a gente. A gente, os professores do estado vão receber o salário até dia 19 do mês, tudo pingadinho, mas mesmo assim, não desanimam, estando com coragem, estamos com vontade de fazer a coisa funcionar. Isso é muito importante. E quando eu estava vindo para cá, eu vinha no ônibus pensando... A primeira vez que eu fui dar aula na minha vida foi em [19]86. Em 86, eu fui dar aula e eu nem sabia o que era ser professor. E ser professor nessa época era para você, justamente, branquear os índios. Quer dizer, o índio [tentava] branquear os índios, dentro de uma política de integração, e eu fui professor nessa época. E eu vim pensando nisso e, na conversa lá no ônibus, junto com o Noedi, a gente começou a falar das nossas direções de escola, que tem muito indígena assumindo as direções de escola. Nossa, isso é um ganho enorme para nós! Uma grande conquista! E aí está aparecendo esse jeito de ser, o jeito de administrar indígena. Mesmo sendo uma estrutura do estado, mas tem um jeito indígena, um jeito de se comportar indígena. Aí eu dizia para ele assim: que os índios têm umas coisas boas, que é compartilhar as suas ideias. No momento em que os índios assumirem essas direções e começarem a compartilhar suas ideias, fazer um novo olhar, um novo pensar dessa gestão, a nossa escola começa também a ter corpo de índio, ter pensamento de índio. Isso não quer dizer que tu não vás aprender outro jeito, o jeito ocidental de viver, o jeito ocidental de pensar. Agora, você tem um jeito próprio e nós, professores indígenas, nós temos isso muito forte hoje presente. Então, eu fico muito feliz por isso. Mas uma outra alegria que eu quero compartilhar com vocês também é que hoje oficialmente eu sou doutorando. Hoje, oficialmente, eu sou aluno. Então, isso também é uma alegria, é uma conquista nossa. Não é uma conquista minha, é uma conquista de todos nós, professores indígenas, professores kaingang. Uma caminhada que começou lá no dia 08 de abril, quando eu fui fazer minha prova, e eu tive muito claro isso para mim, que essa alegria tem que ser compartilhada, tem que ser trazida.

[...]

E eu tenho certeza de que os professores que também entraram na escola, os colegas também têm uma história, que foram pouco a pouco conquistando espaços importantes dentro da escola: direção, coordenação pedagógica, vice-direção. Então, são conquistas que parecem pequenas, mas muito importantes. É isso que vai fortalecer-nos cada vez mais enquanto professor, enquanto povo, enquanto kaingang. Eu me sinto privilegiado de estar nesse grupo. Pena que muitos dos nossos companheiros não vieram. [...] Talvez esses nossos companheiros, nossos colegas, não tenham percebido a importância de estar aqui. Não precisa nem estar falando aqui

na frente, mas o importante é, entre nós, se encontrar, se abraçar, dar as mãos... Índio não é muito de se abraçar, mas dar uma risada com o outro, fazer uma [brincadeira], gozar com o outro, conversar coisas, para gente ter uma mudança. Então, esses momentos para mim, para nós, eles são muito significativos, significantes. E, com certeza, não tenho nem um pouquinho de medo de dizer e errar, que a gente vai mudar as nossas escolas, a gente vai mudar a cara das nossas escolas, vai mudar mesmo [isso aí na] nossa escola. Hoje, se nós pegarmos o tempo, no início dos anos 90, no estado do Rio Grande do Sul não tinha professor. Tínhamos os monitores e o único professor que tinha era a Maria Inês. A única que tinha formação de professora era a Maria Inês e o resto tinha de monitores, que era um pouquinho, não dava vinte. Então, de lá para cá, isso foi melhorando bastante. Hoje, no Guarita, nós passamos de cem professores, duzentos professores. Então, para quem tinha menos de vinte no estado todo, isso é uma mudança enorme, isso é uma força muito grande que nós temos, e que nós ainda não sabemos aproveitar essa força. Mas eu acho que a gente vai avançar cada vez mais. [...] Eu sempre disse assim: que eu tenho sonhos, e um sonho meu é de ver um dia uma escola kaingang, com pensamento kaingang, com professores kaingang. Eu quero viver para enxergar isso ainda, nem que eu esteja bem velhinho, que eu quero demorar a morrer para eu poder enxergar isso. E eu vou enxergar. Então, isso é importante, a gente ter essas esperanças, essa vontade de fazer isso, e vocês estão cheios de coragem aqui, cheios de hormônios para nossas caminhadas, nossa luta (Bruno Ferreira, registro audiovisual da ASIE, 01/08/2016).

A escolha por transcrever falas extensas, buscando trazê-las em sua integridade, tem duas intenções. A primeira é a do respeito pela palavra dita, pela autoria do discurso e pelo contexto dos enunciados. A segunda é a de tentar mostrar de que forma a oralidade indígena (kaingang, guarani), ainda que em tradução para a língua portuguesa, revela um modo próprio de organização do pensamento que, como movimentos helicoidais, passeiam por diversos temas girando sempre em torno de um mesmo eixo. O pensamento indígena expresso por essas falas, mesmo quando estruturadas nas regras gramaticais do português, não segue uma linearidade, um caminho reto e direto. Diferentemente das relações de causa e efeito, o pensamento indígena percebido nessas narrativas parece germinar como sementes plantadas na terra, desenvolvendo-se para a superfície, com os brotos, e para o subterrâneo, com as raízes.

Nesse sentido, a fala de Bruno Ferreira apresenta muitos aspectos potentes para vislumbrar os movimentos próprios de apropriação de políticas de educação pelos professores indígenas. Em primeiro lugar, ele evoca a memória do lugar, identificando-o como um local que os indígenas já vinham ocupando em outros momentos históricos “para decidir suas políticas” (FERREIRA, 01/08/2016). A fala, então, é situada em um solo, não é um mero exercício de abstração, mas reflexo de uma *práxis*. Do mesmo modo, a rememoração semeia uma reflexão política carregada de afetividade. A memória afeta a luta política atual, ao mesmo tempo que é afetada pelas ressignificações *corazonadas* do presente.

Trazendo sua própria trajetória de formação como professor, imbricada com a história da formação de professores indígenas no estado e da luta política por educação indígena específica e diferenciada, Bruno Ferreira mostra como o sentir junto leva ao pensar e agir junto, compartilhando sua alegria, encorajando os demais professores e projetando suas expectativas e sonhos em relação à escola indígena.

Por fim, embora não pretenda esgotar todos os aspectos presentes nessa fala, destaco a percepção da apropriação crescente da escola indígena por esses professores kaingang. E quando utilizo o termo “apropriação”, não é somente quanto ao entendimento ou apropriação teórica da política de educação escolar indígena, mas no sentido de tomar verdadeiramente para si, tornando essa escola sua. Uma escola que, “mesmo sendo uma estrutura do estado, mas tem um jeito indígena, um jeito de se comportar indígena” (FERREIRA, 01/08/2016), pois — ele segue dizendo — com professores indígenas assumindo cada vez mais as gestões das escolas indígenas, “a nossa escola começa também a ter corpo de índio, ter pensamento de índio” (FERREIRA, 01/08/2016). E essa escola com jeito indígena, com corpo indígena, com pensamento indígena, é uma escola fagocitada, *corazonada*, que passou por processos profundos de apropriação racional quanto a seus conteúdos e emocional quanto à forma.

No dia seguinte, o orientador guarani Joel Pereira também falou aos professores kaingang sobre a importância de estarem reunidos e compartilhando saberes, memórias e fazeres. Embora esse fosse um

encontro específico dos kaingang, tornou-se prática que houvesse representantes guarani entre os kaingang, e vice-versa. Segundo os próprios professores, era preciso estender as noções de interculturalidade para além das relações entre indígenas e não indígenas, adotando práticas interculturais entre os dois povos. Ele, então, disse da importância dos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola para os professores indígenas, tanto kaingang quanto guarani, reforçando que era preciso trabalhar juntos, no coletivo, aprendendo com o trabalho dos colegas e usando o espaço da ASIE para isso.

Eu acho que no momento, assim, não tem como você se dividir. Eu acho que tanto guarani quanto kaingang, estamos num caminho só. Eu acho que, no encontro que vocês estão, é momento de compartilhar também. No momento em que eu sair daqui e ir me reunir com os colegas guarani, eu também tenho essa oportunidade de estar repassando para eles a importância do encontro que vocês têm. Eu vejo muito nas apresentações de vocês aqui, eu estava até falando para os meus colegas que nas apresentações que eu estava observando, se a gente não tivesse essa rede Saberes Indígenas, de onde nós teríamos a oportunidade, até mesmo recurso, de onde é que nós poderíamos estar tirando para que nós pudéssemos ter um encontro? E o programa proporciona que você consiga fazer pesquisas, que consiga trazer e mostrar, que cada escola, cada aldeia traga e mostre o seu trabalho para os outros colegas. Eu acho que isso é importante. Na verdade, não só para vocês kaingang, para nós guarani também, tem muitas coisas que, infelizmente, vêm se perdendo. E também, eu falo para os meus colegas guarani, não é para que a gente se desespere, que eu acho que a gente tem que aproveitar esses momentos, que a gente tem que mostrar que nós temos essa capacidade de, na verdade, fortalecer a cultura, tanto kaingang quanto a guarani. E essa rede Saberes Indígenas proporciona isso para todos os professores (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 02/08/2016).

A fala de Joel Pereira expõe pelo menos três aspectos do modo como os professores indígenas se apropriaram da ASIE no Rio Grande do Sul. Primeiramente, a decisão de quais momentos da formação devem ser direcionadas a kaingang e guarani juntos, e de quando haver encontros específicos para trabalhar com cada povo em separado. Além disso, ao reconhecer o espaço da Ação como propiciador de articulações entre os

professores, sua fala aponta para a ocupação efetiva desse espaço de troca e aprendizado, aproveitando a oportunidade e o recurso disponível para isso. Por fim, mostra a esperança de que, a partir das pesquisas e dos trabalhos realizados pelos professores nas escolas indígenas, possa fortalecer e revitalizar aquilo que, segundo ele, vem sendo perdido em sua cultura. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola é lugar de formação continuada de professores indígenas, mas também de compartilhar *sentipensamentos*, práticas de sala de aula, conteúdos curriculares, lutas políticas, inseguranças e esperanças.

Outro aspecto que percebo como um traço de apropriação afetiva refere-se ao emprego das línguas maternas e do português pelas professoras e professores kaingang e guarani. O incentivo para o uso de suas línguas próprias em todos os momentos de formação foi tomado como empoderamento e protagonismo político.

Entre os professores e pesquisadores guarani que, em número, são menos de um terço dos professores kaingang em formação, a língua materna sempre foi largamente utilizada sem a necessidade de nenhum incentivo não indígena. Essas pessoas sempre ressaltaram a dificuldade de fazer uma tradução de suas ideias e de suas experiências para o português, utilizando-o apenas para transmitir os pontos principais de suas falas aos não indígenas e aos kaingang presentes, de modo a serem compreendidos e atendidos em suas demandas. Entre as professoras e professores kaingang, as oscilações entre o uso da língua kaingang e da língua portuguesa estiveram mais presentes. Sobre essa questão, proponho alguns esboços imaginativos sobre o uso das línguas.

Ficou evidente para mim que o uso do português tem o objetivo de parecer compreensível ao não indígena, construindo diálogos interculturais e firmando parcerias. Além disso, laços afetivos vão sendo feitos com o ensino oral de algumas expressões nas línguas, tanto kaingang quanto guarani, aos não indígenas, como saudações, chamamentos e cânticos. Exemplo disso é a forma de algumas mulheres kaingang se referirem aos meus filhos, meus *kósin*, ambos frequentes nos encontros de formação.

O ápice dessa parceria construída através do uso das línguas se deu na organização do segundo grande encontro kaingang, em agosto de 2016, quando me ensinaram a falar e escrever a expressão *jykre há*³⁷ (traduzida na ocasião como “bons pensamentos”) que veio a ser o título desse encontro e, posteriormente, tatuagem marcada em minha pele. Embora pareçam episódios corriqueiros entre vivências e estudos de pesquisadores não indígenas com povos originários, esse tipo de troca mostra tanto o reconhecimento do outro como um parceiro em potencial quanto o enrolar e desenrolar dos laços de confiança construídos em atitudes do cotidiano.

Além disso, desnaturalizar o uso do português como “língua oficial” nos espaços de formação educativa é tarefa árdua e de esforço contínuo. No caso kaingang, por exemplo, a língua kaingang é majoritária nas rodas de conversa durante a noite, nas refeições, nas músicas, nas piadas e no compartilhamento das atividades de sala de aula. Os encontros de formação da ASIE são como um reflexo do movimento ocorrido nas terras indígenas em que o português parece ser, geralmente, a língua oficial da escola, enquanto o kaingang se espalha pela comunidade, onde a vida acontece.

Por último, em um grupo em que há falantes de, pelo menos, três línguas distintas (kaingang, guarani e português), como encontrar uma comunicação comum a todos? A língua portuguesa acaba por cumprir esse papel, com toda a força da colonialidade do saber que carrega consigo e que não pode ser perpetuada sem profundos questionamentos, mas também com a possibilidade de um entendimento mínimo imediato entre os povos, para efeitos de trabalho conjunto. Importante frisar que, mesmo que a comunicação verbal entre a maioria se dê em português, os *sentipensamentos* dos professores kaingang e guarani germinam em suas línguas próprias para, depois, serem compartilhadas em português. Notei ainda que, quando a língua portuguesa está sendo utilizada por um longo período em um turno de trabalho, entre os kaingang, na maioria das vezes, são as mulheres que retomam a palavra na língua própria, chamando a atenção para aquilo que lhes é próprio e fundamental.

³⁷ Da união de *jykre* que pode significar pensamento, sistema, costume, e *há* que significa bem ou bom, quando em expressão composta. *Jykre há* também pode significar inteligência ou bondade.

Como último ponto de análise sobre a apropriação da Ação Saberes Indígenas na Escola pelos professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul, relembro que essa Ação faz parte do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que, por sua vez, regulamenta a política de territórios etnoeducacionais. Os povos indígenas que tradicionalmente vivem na região sul, no entanto, não integram ainda nenhum etnoterritório pactuado. Esse parece ser, à primeira vista, um dos motivos pelo qual não houve enfoque para a questão durante a primeira edição da ASIE.

O interesse pelos TEE começou a se manifestar visivelmente no encontro de orientadores, pesquisadores e cursistas kaingang, em janeiro de 2015, na cidade de Passo Fundo-RS. Durante uma fala específica sobre políticas educacionais indigenistas e a legislação específica da educação escolar indígena, a política de TEE foi citada por uma professora não indígena integrante da equipe UFRGS. Naquele momento, porém, percebi quão desconhecida parecia ser a política por grande parte dos agentes envolvidos com a educação indígena, seja a academia representada pela UFRGS, a SEDUC/RS, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e muitos dos professores indígenas que atuam na rede básica de ensino no estado.

Importante pontuar que o desconhecimento que percebi não significa falta de interesse em conhecer, discutir e compreender os territórios etnoeducacionais. A partir do momento em que a discussão foi se tornando tema presente em cada encontro de formação continuada, também o interesse pelo estudo sobre os TEE que venho desenvolvendo foi se revelando. Desse modo e em outros vários momentos, a ASIE acaba por se tornar um lugar de múltiplas aprendizagens para indígenas e não indígenas.

Minha atuação pelas margens da Ação me permitiu visualizar outros movimentos desses professores indígenas, no sentido de buscarem conhecer com mais profundidade as políticas educacionais e, principalmente, apropriarem-se efetivamente dos direitos que historicamente conquistaram à educação específica, diferenciada e intercultural de qualidade. Foi seguindo esse caminho, das pequenas e situadas conversas e das relações francas e menos formalizadas, que percebi o interesse de alguns professores e lideranças indígenas em retomar as discussões sobre os territórios

etnoeducacionais, iniciadas no ano de 2009, mas até então pouco aprofundadas nos anos que se seguiram. Alguns dos professores que participaram de minha pesquisa de mestrado e agora se integravam à ASIE buscavam informações atualizadas sobre os TEE, ao passo que outros se aproximavam e iam tomando conhecimento do assunto pela primeira vez. O assunto foi sendo semeado em pequenos grupos ganhando relativo espaço, principalmente entre os professores que estavam no ensino superior, cursando graduações ou pós-graduações.

Por esse caminho — da observação compartilhada, do estar-junto sensível e da com-vivência *corazonada* —, senti-me de certa forma convocada a propor possibilidades de diálogo, esclarecimento e aprofundamento da política de TEE. Assim, em abril de 2015, no último encontro de orientadores e pesquisadores kaingang e guarani, ocorrido para finalizar as ações de 2014 e para encaminhar um material didático-pedagógico de cada povo para editoração e publicação, propus que os territórios etnoeducacionais passassem a fazer parte de nossas discussões nos momentos de reuniões com os orientadores de estudo.

Considero fundamental para esta pesquisa mostrar os movimentos de apropriação das políticas de educação escolar indígena pelas professoras e professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul. Assim, privilegiar a Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS como um campo desse estudo buscou atender a dois propósitos. O primeiro deles foi o de perceber como se dão os movimentos de apropriação da ASIE por essas pessoas, com os *sentipensamentos* envolvidos nessa apropriação e em seu compartilhamento. Depois, o de compreender como a política de territórios etnoeducacionais veio surgindo como objeto de interesse e estudo desses professores indígenas, de modo a ser gradualmente apropriada por eles, num movimento complexo e imbricado de semeadura e germinação.

Germinação
ou
Territórios etnoeducacionais nos espaços de formação

Siembra...
Siembra el sol por la mañana
El camino que te llama
Que te grita desde adentro
Y que muestra donde ir
Suelta...
Lo que ya no está en tu tiempo
Lo que ya no eres dueño
Lo que estabas esperando
Y no te perteneció
Y vuelve...
A donde tu tienes todo
Donde te esperan los tuyos
Lo que tenía que decirte
Te lo dije hace tiempo
Yo sé de un lugar de donde quiero entrar en sueños
Cuentan que hay palabras e historias para contar
Dicen que si esperas y te sientas en silencio
Puede que lo encuentres y también puedas entrar
Y siembra...
Que este sitio es tuyo
No es más de nadie
No estás solo y estás tú
No estás solo y estás tú
(Bomba Estéreo, Siembra, 2017)³⁸

Era julho de 2016. Inverno atípico em Porto Alegre, com temperaturas baixas, mas suportáveis até para uma amazônida, filha do Sol e de terras quentes, como eu. Acontecia mais um encontro de orientadores, pesquisadores e formadores da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, na Casa de Eventos dos Capuchinhos³⁹, um lugar com quartos para hospedagem e salas para reuniões, um pouco afastada do centro da cidade. Há horta, pomar e jardim nesse lugar, já velho conhecido dos professores

³⁸ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=A-t2WYBJXRk>

³⁹ Os encontros de formação da segunda e terceira edições da ASIE ocorreram majoritariamente neste local.

indígenas e da equipe UFRGS. Nesse dia, em especial, os raios de sol nos caminhos por entre as plantas convidavam-nos a sair do prédio e nos aquecer com conversas animadas e descontraídas.

Eu estava no final de minha licença gestante, passando por um puerpério pesado e desgastante, já nos últimos meses de meu curso de doutorado e com o período de pesquisa terminado. Mas há muitos meses sentia-me solitária e afastada da vivência da pesquisa. Encontrava-me, de certa forma, reclusa da vida universitária para viver integralmente o nascimento de Amarú, meu segundo filho, enquanto cuidava de meu primogênito Perseu e seu renascimento, agora como irmão mais velho. Alguns meses de solidão ainda me esperavam, e eu permaneceria encerrada em minha casa na maior parte do tempo, a fim de terminar a escrita da tese e cuidar de meu rebento ávido por leite materno, colo e afeto.

Sentia necessidade de encontrar as professoras e professores kaingang e guarani com quem convivi por anos, recuperar as sensações e afetos vivenciados durante tantos meses e que estavam amortecidos pela experiência avassaladora da gestação, parto e puerpério. Sabia também que deveria ocorrer uma importante discussão sobre as políticas de educação escolar indígena e preparação para a Conferência Povos do Sul e Litoral Sul, etapa regional da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI. A saudade daquelas pessoas, a vontade de participar das discussões e a necessidade de integrar minha segunda maternidade às outras dimensões de meu estar sendo no mundo foram maiores que a dificuldade de passar o dia longe de casa, com um bebê pequeno e em pleno inverno.

Amarú e eu chegamos ao encontro durante a manhã do segundo dia de encontro. A discussão que me interessava estava tendo início e eu queria muito participar. Meu bebê, então com três meses de idade, logo foi convidado a passear de colo em colo pela sala. Enquanto ele era revezado entre os braços de mulheres kaingang e não indígenas, que o abordavam com cuidado e alegria, eu participei ativamente dos debates sobre territórios etnoeducacionais.

Lancei um olhar amplo e demorado pela sala. Tantos rostos amigos, tantas lembranças, tantas vivências e aprendizados... Recordei-me de quando

estive no primeiro encontro de formação da ASIE, em abril de 2014, com Perseu na época bebê de colo, e do caminho percorrido por mim, junto com meus filhos, até ali. Ao encerrar o turno de trabalho e nos encaminharmos para o almoço, peguei Amarú de volta no colo e senti-me agradecida por estar fazendo parte daquilo. Era o alento necessário para seguir escrevendo menos solitária e a certeza de que a pesquisa de doutorado tinha, naquele dia, chegado ao seu desfecho.

Quando iniciei esta pesquisa de doutorado, tendo a política de territórios etnoeducacionais como foco de estudo, não parecia haver perspectiva de retomada das discussões como movimento organizado, com calendário de reuniões determinado ou com formação de grupo de trabalho, instituído ou informal, para tratar do assunto no estado do Rio Grande do Sul, seja entre indígenas ou não indígenas. Ao intentar rastrear e acompanhar os movimentos de discussões sobre a possível implantação de territórios etnoeducacionais envolvendo os povos indígenas da região sul, eu contava apenas com a intuição de que aquilo poderia se tornar um campo potencial durante o caminhar da pesquisa.

No entanto, após mais de um ano de vivência com professoras e professores kaingang e guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, a intuição conjurou o acaso e fez-se destino. Em abril de 2015, durante um encontro de formação da ASIE, em Porto Alegre, a oportunidade de falar abertamente sobre territórios etnoeducacionais e fazer proposições acerca do tema surgiu. Com minhas sensibilidades de mundo despertas e com o apoio de alguns dos kaingang presentes (que conheciam minha pesquisa de mestrado), sugeri que os debates sobre as políticas de educação escolar indígena passassem a ocupar lugares específicos nos encontros de formação.

De maneira concreta, elaborei a ideia de realizarmos — professores orientadores, formadores e pesquisadores kaingang e guarani e equipe UFRGS da Ação SIE — algo como oficinas de capacitação em direitos indígenas e políticas indigenistas, tendo como ponto de partida a política de territórios etnoeducacionais. A proposta obteve larga adesão dos professores kaingang ali presentes (com quem atuo numa relação mais próxima e frequente), mas também dos orientadores guarani, e não houve recusa por parte de nenhum professor indígena. Além de se mostrarem muito dispostos a participar e à construção coletiva, sugeriram oficinas em outros espaços, como nas escolas indígenas e no Núcleo de Educação Indígena da SEDUC/RS.

Gersem Baniwa (2012) aponta para algumas possíveis estratégias de ampliação da garantia e efetivação dos direitos indígenas conquistados, como “um programa permanente de capacitação política e técnica para os quadros indígenas e indigenistas” (BANIWA, 2012, p. 224), ressaltando que essa formação política “precisa ser construída e reconstruída, permanentemente, levando-se em conta os processos de luta em curso e as perspectivas que eles apontam” (2012, p. 224). Para isso, como medida concreta a ser tomada, seria necessário “construir e implementar um programa de capacitação de lideranças indígenas, principalmente nas aldeias e organizações indígenas locais e regionais” (2012, p. 225).

Como não indígena que reconhecidamente sou, não tive a pretensão de cumprir um papel formativo para esses professores e lideranças políticas. Minha intenção foi lançar uma pequena fagulha dentro desse movimento de formação e apropriação das políticas indigenistas de educação. Embora também não fosse papel da universidade propor o debate sobre territórios etnoeducacionais para esses professores indígenas, acredito que a difusão de saberes é uma das funções da pesquisa produzida na e pela academia. Assim, o que eu procurava era compartilhar os estudos já empreendidos sobre os TEE durante o mestrado e no início de doutorado, avançando em sua compreensão e construindo significados junto com o coletivo de professores indígenas da ASIE.

Quero ressaltar aqui a atuação fundamental que esses professores e intelectuais indígenas têm assumido no acompanhamento das ações que são

executadas nas comunidades e no entendimento das leis que lhes dizem respeito. Com a proposição dessas oficinas feitas em abril de 2015, final da primeira etapa da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, iniciada ainda em 2014, eu esperava que o tema dos territórios etnoeducacionais fosse abordado durante o segundo semestre de 2015, quando seriam retomadas oficialmente⁴⁰ as atividades da ASIE. O que se seguiu foi a presença de discussões políticas, tendo os TEE como foco por muitas vezes, ao longo de todos os encontros que se seguiram até o fim desta pesquisa, em julho de 2017.

Esse campo foi um trabalho construído coletivamente, assim como veio ocorrendo por toda a Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS. Quando me apresentei aos grupos de professores kaingang e guarani no início da ASIE, em fins de 2013, apresentei brevemente minha pesquisa e o modo como eu me inseria na Ação, como formadora e pesquisadora ao mesmo tempo. Para a proposição das oficinas, reforcei meu papel de pesquisadora, enfatizando de que modo esse campo faria parte de minha pesquisa. Mas foram muitos os papéis que desempenhei ao longo desses meses. Ao estar sendo estudante de doutorado, pesquisadora, professora formadora na ASIE, mulher, mãe, amiga, afetando e sendo afetada, estava também fundamentando as posturas e (dis)posições éticas, estéticas e afetivas que me acompanharam por toda a pesquisa, sem me basear em uma metodologia *a priori*.

Assim, embora não tivesse metodologias preconcebidas sobre como proceder nas oficinas, havia alguns procedimentos que pretendia utilizar, se o momento e a situação me parecessem favoráveis. Inspirada pela intensa vivência de Kusch com seus “informantes”, descrita em sua antropologia filosófica, as oficinas foram pensadas a partir de leituras compartilhadas dos documentos legais que instituem e regulamentam as políticas estudadas, partindo do Decreto nº 6.861/2009 que cria os territórios etnoeducacionais,

⁴⁰ Na realidade, o trabalho nunca foi interrompido, seja pelo calendário universitário ou da rede básica de educação, seja pela descontinuidade do repasse de verbas para sua execução. No entanto, para fins de administração, gestão, custeio e avaliação, a segunda edição teve início apenas em outubro de 2015. Nesse intervalo de tempo, os professores kaingang e guarani trabalharam ativamente na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que foram publicados e lançados no mesmo ano.

como primeiro documento a ser estudado conjuntamente. Assim como propunha Kusch no campo, quando dizia que “se trataba en lo posible de no provocar o motivar las respuestas, sino en recibir la totalidad humana de la informante hasta ese punto donde instala su humanidade” (KUSCH, 2009, tomo III, p. 214), não pretendia fazer perguntas ou um monólogo explicativo sobre a política, mas conversar aberta e profundamente sobre ela por meio da leitura atenta e detalhada do documento, em todas as suas minúcias.

Outros procedimentos que me pareciam pertinentes para a realização das oficinas de maneira sistemática, mas não pré-programada, eram: a leitura em voz alta, em português⁴¹, de cada um dos artigos pelos professores indígenas; esclarecimentos de termos legais e de outras palavras não compreendidas pelos professores; e procurar responder dúvidas com exemplos de situações cotidianas; síntese dos pontos gerais de cada artigo, parágrafo e da política em estudo. Esses procedimentos aportavam sua inspiração nas oficinas realizadas por Jorge Gasché com professores tseltales, tsotiles e ch’oles no México, ocorridas no ano de 2004, sobre a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (BERTELY, 2009). As oficinas com Gasché propunham, por meio de um diálogo intercultural, potencializar a atuação dos professores indígenas a partir da percepção do sentido político, decolonial e libertador de suas práticas, além de construir propostas pedagógicas próprias e autônomas.

O que ocorreu, no entanto, foi uma urgência de outras demandas que o caráter institucional da Ação Saberes Indígenas na Escola nos impunha. Naquele abril de 2015, quando surgia a proposição de discussões orientadas sobre as políticas de educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais na ASIE - núcleo UFRGS, também ficou evidente a necessidade de construir um material didático-pedagógico acabado como produto final da primeira edição da ASIE. Por isso, os próximos encontros, tanto com os professores kaingang quanto com os guarani, trataram

⁴¹ Embora a leitura atenta em língua portuguesa seja necessária para o entendimento das palavras precisas do texto do Decreto, intuía que, como já vinha acontecendo, haveria discussões em suas línguas originárias. Nesses momentos em que a compreensão é feita em língua própria é quando costuma ocorrer com mais vitalidade a apropriação afetiva, a “fagocitação” da política por uma internalização dos códigos e signos, incorporando-a a seus modos de vida e a partir de suas cosmologias.

especificamente da elaboração dos primeiros materiais didáticos específicos produzidos dentro da Ação.

Em setembro de 2015, fizemos uma reunião da equipe da UFRGS contando com os cinco professores kaingang que passavam a compor a ASIE em sua segunda etapa (que teria início oficial em outubro) e ainda os pesquisadores indígenas que já integravam o grupo. Naquele momento, quando fazíamos o planejamento para o fim do ano de 2015 e ano de 2016, as ainda chamadas oficinas sobre territórios etnoeducacionais foram retomadas como uma demanda legítima dos professores indígenas. Ao mesmo tempo que apontavam o caminho a seguir na Ação, também afirmavam o papel político da escola, reconhecendo a Ação Saberes Indígenas na Escola como lugar de encontro e articulação política dos professores indígenas.

O professor e pesquisador guarani Jerônimo Franco (Vherá Thupã) dizia: “Eu me sinto uma caneta, como um escudo na frente dos velhos” (Diário de campo, 22/10/2015), utilizando a metáfora como linguagem para falar de si e de seu lugar na ASIE, na escola indígena e em sua comunidade. Complementava sua fala dizendo o que era necessário para a segunda etapa da ASIE: “A gente tem que chegar no coração dos professores *jurua*” (Diário de campo, 22/10/2015).

Por sua vez, o pesquisador guarani Vherá Poty apontava a ASIE como uma ferramenta de aproximação e reconhecimento dos povos indígenas, não como um lugar para ensinar propriamente. Dizia que para além do trabalho e da política, “A postura na vida é o que conta” (Diário de campo, 22/10/2015). A interseção entre escola/trabalho, vida e política também foi ressaltada pela formadora kaingang Fátima Amaral que destacava o entrelaçamento de saberes e de experiências entre as diversas realidades educacionais como caminho para um empoderamento crescente.

Dentro dessa discussão, tornou-se cada vez mais evidente a percepção do espaço da Ação Saberes Indígenas na Escola como esse lugar de articulação política e de tomada de decisões. O pesquisador e professor kaingang Valmir Cipriano falou da necessidade de discutir política nos encontros do Saberes — uma política de educação indígena. Perguntava: “É

possível discutir com os diretores indígenas? Como o pesquisador indígena se coloca nisso?” (Diário de campo, 22/10/2015).

Vherá Poty seguiu perguntando, a si mesmo e à equipe como um todo, se falamos de saberes indígenas na escola ou a escola nos saberes indígenas. Questionava: como construir uma aproximação entre os saberes e as políticas? Como construir uma política adequada à comunidade a partir dos saberes do pesquisador acadêmico? Como a escola pode contribuir para os processos educacionais naturais, e como ela interfere? E afirmava: “A escola não é o lugar de ensinar, ela que tem de aprender”. (Diário de campo, 22/10/2015).

A formadora kaingang Maria Inês de Freitas destacou ainda a necessidade de oportunizar que esses espaços de articulação política acontecessem, tendo em vista a discussão para a implementação dos territórios etnoeducacionais na região sul, buscando a sensibilização e informação dos professores indígenas e demais agentes envolvidos. Com todas essas questões instaladas em nossos *sentipensamentos*, construímos em conjunto uma proposta de trabalho para o próximo encontro de orientadores, pesquisadores e formadores da ASIE, que ocorreu em novembro de 2015.

No primeiro dia do encontro, o formador kaingang Zaqueu Claudino reforçou a necessidade de que os professores indígenas conhecessem e se apropriassem da legislação específica e diferenciada da educação escolar indígena. Ele dizia, sempre em português — segundo ele, “para que os *fóg* possam participar” —, que era preciso “se empoderar mais da legislação”, “dominar a legislação”, unidos com as lideranças de suas comunidades. E falava aos demais kaingang e aos guarani: “Nós somos as lideranças da educação e precisamos nos apropriar do mundo letrado e da legislação” (Diário de campo, 10/11/2015). A preocupação com a discussão e apropriação política já se mostrava latente entre os professores indígenas.

Prevista para a tarde do segundo dia de encontro, aquela que seria a primeira oficina sobre territórios etnoeducacionais e políticas de educação escolar indígena precisou ser adiada para o dia seguinte. As professoras e professores kaingang e guarani reunidos decidiram participar de uma

manifestação pública no centro da cidade, em protesto contra a PEC 215⁴² que deveria ser votada no Senado Federal naquela tarde. Ficamos concentrados na Esquina Democrática⁴³ onde já havia vários grupos de outros movimentos sociais. Ali nos unimos aos estudantes indígenas, professores universitários, jovens, velhos e caciques que chegavam para somar forças. Rostos e braços de indígenas e não indígenas, reconhecidos ali como aliados, eram marcados pelas tinturas da kujá em preto e vermelho. Faixas e cartazes eram estendidos, outros produzidos ali mesmo. Pessoas olhavam curiosas pelas janelas dos edifícios, dos carros e ônibus que passavam. Decidiu-se pelo início da caminhada.

Caminhamos juntos e entoamos gritos de denúncia e protesto. Um grupo de jovens e velhos, guerreiros de seus povos, cantava e dançava à frente da passeata, exibindo suas marcas clônicas e adereços tradicionais. Caminhamos por todo o centro da cidade até a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, onde também seria votado um projeto de lei que desconsiderava o direito inquestionável e irrevogável que os povos originários têm à sua terra. Com a ocupação da Assembleia pelos indígenas ali presentes, a votação não pôde ocorrer. Saímos de lá com a sensação de ter vencido uma luta. Naquele dia, aprendi mais sobre os modos indígenas de estar fazendo política do que em todos os livros e artigos lidos.

E foi com esse *sentipensamento* fervilhando pelo meu corpo, atravessando a mente e o coração, que iniciamos na manhã seguinte a primeira discussão específica sobre territórios etnoeducacionais na Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS. Após as falas sábias dos velhos kaingang e guarani abençoando e direcionando nosso trabalho, comecei uma fala explanativa sobre os territórios etnoeducacionais. Distribuí aos orientadores, pesquisadores e formadores alguns documentos para leitura posterior, em suas escolas e comunidades, como o Decreto nº 6.861/2009, a

⁴² A Proposta de Emenda Constitucional nº 215 busca, entre outras mudanças, passar para o Congresso Nacional a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas e quilombolas, além de adotar a tese do marco temporal segundo a qual só seriam consideradas terras indígenas aquelas que estivessem ocupadas por eles em 1988, ano da Constituição Federal.

⁴³ A Esquina Democrática é o nome dado ao cruzamento da Avenida Borges de Medeiros com a Rua dos Andradas, no centro de Porto Alegre. É importante cenário de manifestações políticas, sociais, culturais e artísticas desde o século XIX.

Portaria nº 1.062/2013 e um folder de breve apresentação da política de TEE. Neste último, havia alguns pontos-chave da política, tais como: o que são territórios etnoeducacionais, quais suas bases legais, suas principais propostas, seus instrumentos, os passos para sua implantação e os resultados esperados.

Aquilo que eu esperava vir a ser uma oficina se desenvolveu de outro modo. Configurou-se em uma espécie de palestra dialogada em que eu apresentava a política de TEE de acordo com o direcionamento que as professoras e professores indígenas indicavam, o que também não deixa de ser uma oficina. Tanto os kaingang quanto os guarani ali reunidos conheciam algo sobre territórios etnoeducacionais em diferentes níveis de apropriação e iam compartilhando seus saberes, suas memórias, suas expectativas e receios. Questionavam principalmente como era possível fazer essa política na prática e como ela poderia contribuir verdadeiramente para a educação escolar indígena no estado. Essas indagações, inclusive, estariam presentes em todas as vezes em que os TEE fossem tema de discussão.

Naquela manhã, os professores indígenas apontavam para a necessidade de a política ser construída na base, nas comunidades, e que a discussão precisava ser feita com todos os professores cursistas. O orientador guarani Joel Pereira dizia que era preciso aprofundar a discussão e apresentar uma proposta ao Ministério da Educação. Uma proposta que contemplasse também as comunidades guarani do interior do estado, a despeito do desenho pensado pelo MEC para um etnoterritório de todo o litoral sul e sudeste do país, de acordo com o Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI Litoral Sul e o curso de magistério guarani que ficou conhecido como Protocolo Guarani.

Segundo o referido professor, seria mais proveitoso e mais conveniente à realidade educacional dos povos indígenas que vivem no Rio Grande do Sul pactuar um TEE entre kaingang, guarani e charrua do estado. Essa proposta foi defendida a cada novo encontro e serviu de ensejo para a rearticulação do movimento de professores kaingang e guarani do RS e tentativas de ressurgimento da Associação de Professores Bilingües Kaingang

e Guarani - APBKG, importante ferramenta do movimento político dos professores indígenas do Rio Grande do Sul, e atualmente inativa.

O formador kaingang Zaqueu Claudino reafirmava a necessidade de se apropriar e dominar o documento de criação dos territórios etnoeducacionais para ter base legal e respaldo junto a sua comunidade e aos não indígenas. Na sequência, o formador kaingang Danilo Braga falou da dificuldade de se fazer um diagnóstico da educação escolar indígena no estado sem estrutura, verba e pessoal disponível para isso. Relembrou a tentativa para que isso fosse possível com a presença de uma consultora do MEC, enviada em 2011 para conhecer a realidade educacional dos povos da região sul, mas que foi muito pouco relevante para o avanço da discussão naquela ocasião.

De maneira incisiva, a formadora kaingang Maria Inês propôs que a Secretaria Estadual de Educação, ali representada por seus dois servidores que atuam diretamente na Ação Saberes Indígenas na Escola, construísse uma agenda de discussão sobre os territórios etnoeducacionais como política pública. Ela ressaltou ainda a dificuldade na construção de diagnósticos apurados. Rodrigo Venzon, gestor público que atua no Núcleo de Educação Indígena da SEDUC/RS, respondeu na ocasião que a ASIE já cumpria o papel de discutir os TEE entre os professores indígenas do estado do Rio Grande do Sul, e que o mais necessário para o avanço legal da política, seria uma resolução do Conselho Nacional de Educação garantindo o funcionamento dos etnoterritórios já pactuados.

No dia seguinte, último dia do encontro, o grupo afirmou a vontade de continuar discutindo a política de territórios. Sugeriram que eu fosse a algumas terras indígenas no interior do estado compartilhar meus estudos, de acordo com o planejamento da equipe para saídas de campo. Infelizmente, não houve oportunidade para saídas de campo específicas para tratar do assunto.

Nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, quando ocorrem as férias escolares, fizemos reuniões administrativas e pedagógicas da equipe da UFRGS e algumas saídas de campo para onde nossa presença foi solicitada. Em dezembro, fui à terra indígena Guarita, maior T. I. do estado, com onze escolas kaingang em funcionamento e três grupos de orientação da ASIE

naquela época (atualmente, são cinco grupos). Fui a convite de um orientador e lá nos reunimos com os três grupos para ratificar a presença da UFRGS na formação de professores indígenas, a importância da Ação Saberes Indígenas para a educação escolar indígena e conhecer as atividades que vinham sendo desenvolvidas nas escolas.

Já em fevereiro, estive na terra indígena Ligeiro, onde se reuniram três grupos de orientação kaingang das Terras Indígenas do Ligeiro, Ventarra, Cacique Doble, Mato Castelhanos, Monte Caseros, Campo do Meio e Carreteiro. Considero importante destacar que as duas vivências pontuais foram demandas dos próprios professores kaingang que organizaram o encontro entre os grupos, a atividade a ser desenvolvida no local, duração, alimentação e transporte, de acordo com as orientações da coordenação para custeio dos encontros locais.

Em março de 2016, houve o primeiro encontro de orientadores do ano, retomando a segunda edição da ASIE - núcleo UFRGS. Como se tornou prática recorrente, o primeiro turno de trabalho foi de acolhimento dos professores que chegavam, falas sábias dos velhos kaingang e guarani presentes⁴⁴, das coordenadoras da equipe, breves relatos dos trabalhos nas escolas e nos grupos de orientação, e organização dos próximos turnos de trabalho. Naquela tarde de verão, Dona Iracema Nascimento, pesquisadora e kujá kaingang fazia uma reflexão sobre a ASIE, a construção da parceria com a equipe da UFRGS e a edição dos primeiros materiais didático-pedagógicos, produtos da ação.

Esse trabalho, há anos que a gente pensava em fazer. Não é só meu pensamento, foi do meu pai, que não teve chance de escrever e botar no papel. Não botou porque nós nunca tínhamos parceiro. “Parceiro” tinha só para explorar, tirar o que a gente tinha. E para conseguir isso, eu tive que sair da minha aldeia, procurar parceiro para botar na prática. [...] Eu estou aqui mais para agradecer a quem trabalhou em cima disso aqui, todos, e a quem deu essa chance para nós escrevermos na faculdade, a quem nos apoiou, os parceiros branco e *fóg* (Dona Iracema, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

⁴⁴ Geralmente, essas falas eram feitas em suas línguas maternas, mas também em português quando queriam se dirigir também aos não indígenas ou ser compreendidos por todos os presentes.

Com o olhar perdido no horizonte (mesmo em uma sala fechada), a voz embargada e muitos silêncios que pareciam buscar conter as lágrimas prestes a cair, ela falava com muita emoção sobre sua trajetória de vida. De quando precisou sair de sua aldeia, das dificuldades que teve na escola e a fizeram abandoná-la, de sua chegada a Porto Alegre e sua instalação na periferia da cidade, lutando desde ali por sua família, seu povo, pelo direito à educação, a falar e escrever na sua língua e a dizer suas próprias verdades. Agradecia repetidas vezes à equipe UFRGS, às professoras parceiras e afirmava que Saberes Indígenas na Escola precisava continuar e ser mais orgânico. Com essa fala, o encontro seguiu mostrando a gratidão de muitos professores indígenas para com a caminhada construída até ali, os laços firmados com a equipe UFRGS e o estabelecimento de uma verdadeira parceria. E apontavam para o que queriam com a ação nessa segunda edição.

As professoras e professores indígenas já mostravam muita segurança ao falarem da ação e de seus trabalhos, afirmando a apropriação de um “projeto de não índios” pelo pensamento indígena. Se na primeira edição havia um pouco de insegurança sobre que caminhos trilhar, que escolhas fazer, e até certa desconfiança quanto ao teor da ASIE, na segunda etapa, já se percebeu tanto a compreensão racional e situada da ação como política quanto a afetividade contida nas expectativas, desejos e projetos de futuro que esses professores indígenas depositaram no trabalho. O orientador guarani Joel Pereira dizia:

Durante essa caminhada, a gente vem falando qual a expectativa nossa e qual é a nossa visão de estar inserido nesse projeto. É claro que é um projeto que saiu, digamos, dos não índios, mas esse projeto [fez] com que ele chegasse ao pensamento nosso. [...] Como o pajé falou ali, que hoje o pensamento nosso não é de pensar assim, em nós. Não é pensando em nós que vamos ter que fazer esse trabalho, e sim pensando nas crianças, nos nossos jovens. [...] É claro que esse tipo de projeto não vai continuar para sempre. Eu acho que é um passo que esse projeto mostra para gente, para depois nós mesmos seguirmos com nossas próprias pernas (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

Joel Pereira contava de como “o projeto”, quer dizer, a ASIE — que não foi planejada por pessoas indígenas — foi sendo apropriada por eles para

que “chegasse ao nosso pensamento”, isto é, para que se tornasse um trabalho kaingang, um trabalho guarani. Essa apropriação não passa apenas pela compreensão intelectual, mas primordialmente pela afetividade, pelo *sentipensar* integrando esses entendimentos. É com o estudo das propostas, com a memória de formação educativa, com a força da ancestralidade, com a afirmação da identidade e da cultura, com a fala dos mais velhos, dos “pajés”, com a orientação espiritual, que esses professores vão se empoderando e tomando para si a tarefa de formação continuada da ação. E é com esse *corazonamiento* da ação política que transitam entre passado e futuro para, no presente, planejar, sonhar e fazer a escola que querem para seus jovens e suas comunidades.

Seguindo o andamento dos turnos de trabalho, as pessoas que se somavam à equipe e ao grupo nessa nova edição foram se apresentando e o tema dos territórios etnoeducacionais foi levantado já na fala inicial do formador kaingang Danilo Braga:

[...] Desde 2001, a gente atua na questão indígena no estado. [...] e, de 2010, 2011 a 2013, eu trabalhei lá no MEC numa comissão, na [Comissão] Nacional de Educação Escolar Indígena. A ideia era revisar e aperfeiçoar o Parecer 14⁴⁵, [...] que foi aprovado, e ficaram algumas propostas para a gente avançar na questão da educação, principalmente na questão dos territórios [etnoeducacionais]. Uma bandeira levantada pelo Baniwa e que é lei hoje e os kaingang não estão com um pactuado ainda. Essa é uma preocupação nossa. Eu penso que nós teríamos que nos organizar como nós estamos aqui, no “Saberes Indígenas”. Para andar o debate desses territórios, a gente tem que se organizar dessa maneira, uma universidade federal coordenando a gente, com os professores e, dessa maneira, nós tentarmos avançar (Danilo Braga, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

Nesse encontro, tivemos ainda a participação de um consultor do Ministério da Educação que estava visitando núcleos da Ação Saberes Indígenas na Escola em várias regiões do país. Seu papel, segundo ele mesmo, era escutar as demandas dos professores indígenas e seus trabalhos dentro da formação continuada, avaliando quais impactos a ASIE tem

⁴⁵ O Parecer 14/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, atualizadas pelo Parecer CEB/CNE 13/2012.

produzido nas escolas e nas comunidades, o que precisa ser modificado e como avançar a partir do que já tem ocorrido. Ao apresentar brevemente a ASIE em nível nacional, ressaltou que ela faz parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, tendo 23 IES como núcleos de formação, organizadas e implementadas em 07 redes. Falou ainda que a ação estava presente em 13 territórios etnoeducacionais contando com 293 comunidades indígenas, atendendo a 89 povos e as especificidades de 81 idiomas.

Quando abriu sua apresentação para discussão, o consultor do MEC, Odilar Vargas, ressaltou o compromisso da SECADI com a consolidação, continuidade e avanço da Ação Saberes Indígenas na Escola em todo o Brasil. O orientador guarani Joel Pereira complementou:

Isso até foi uma promessa da própria presidenta [Dilma Rousseff] na conferência⁴⁶. Ela falou lá na conferência que o “Saberes Indígenas” é um dos projetos que vai continuar. Inclusive, ela falou um pouco desse território⁴⁷, que esse território também é um projeto do governo federal para continuar, e [...] que está faltando mesmo, na verdade, uma organização própria de nós para cobrar do governo federal que faça essa atuação em territórios (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

O consultor do MEC compartilhou a seguinte informação:

Agora, dia 15, houve um encontro da coordenação com as outras secretarias de estado de educação escolar indígena. Do Rio Grande do Sul, eu acho que não teve ninguém, é uma lacuna que ficou lá. E nesse encontro, foi reforçado tudo isso que tu colocas aí [referindo-se à fala anterior do orientador guarani] e a necessidade de o Ministério e a Coordenação se organizarem de tal forma, para a retomada da questão dos territórios etnoeducacionais, consultores. Vai ser aberto um processo, está em aberto, estão estudando ainda, mas para que os consultores sejam no estado, na secretaria, próximos. Não fique lá em Brasília, estanque. Uma forma que está se pensando para retomar essa discussão, que faz dois anos que parou (Odilar Vargas, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

⁴⁶ Ele se referia à Conferência Nacional de Política Indigenista – CNPI, ocorrida em novembro de 2015, em Brasília, DF.

⁴⁷ Referindo-se aos territórios etnoeducacionais. Ressalto que a expressão às vezes se mostra de difícil pronúncia, o que acabava por reduzir ao termo “território” ou “etnoterritório” em nossas discussões.

E o consultor continuou, a partir de alguns questionamentos sobre os encontros e desencontros da Ação Saberes Indígenas na Escola com a política de territórios etnoeducacionais, dizendo que:

O Rio Grande do Sul – UFRGS está presente na Ação Saberes, mas não enquanto território pactuado. Assim como outros estados em que ocorre a Ação Saberes, mas não como uma política pactuada de territórios. Em que pé está? Eu vou usar uma expressão aqui para tentar aproximar do que está acontecendo: retomada. Os territórios pararam nos últimos dois anos. Então agora, junto com a conferência nacional⁴⁸, [...] é tentar se construir por aí. É o que eu te diria, até porque o que eu posso responder enquanto consultor é: retomada. E a tentativa de consultores selecionados nos estados é um pouco por aí. É para aproximar, aglutinar, procurar dirimir conflitos que existam, é a realidade, na pactuação dos territórios para se chegar mais próximo. O que eu digo é isso. E aí você faz todo um movimento desse e encontra do outro lado um movimento no Brasil que parece que vai totalmente à contramão de conquistas históricas. Então é um momento contextual muito delicado, muito difícil, mas enquanto política de educação escolar indígena é retomada, afirmação, nesse contexto. (Odilar Vargas, registro audiovisual da ASIE, 21/03/2016).

Depois dessa discussão inicial, organizaram-se os turnos de trabalho com seus respectivos temas de discussão, reflexão, organização, ficando previsto para a manhã seguinte um estudo e diálogo sobre territórios etnoeducacionais. Junto a isso, se somariam informes e debates sobre outras políticas de educação escolar indígena e formação de professores.

Cada turno de trabalho foi coordenado por professores indígenas — uma prática adotada pela Ação —, e para a manhã do dia 23 de março, os coordenadores e mediadores foram Maria Inês de Freitas e Danilo Braga, professores formadores da ASIE. Depois da primeira discussão sobre os TEE em novembro de 2015, o formato de oficina imaginado anteriormente, com leitura compartilhada de documentos normativos e discussão a partir das compreensões e questionamentos que os textos técnicos suscitasse, acabou se mostrando inadequado. Na maioria das vezes, em seu lugar,

⁴⁸ Ele se referia à II Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena que tinha uma primeira previsão de ocorrer no primeiro semestre de 2017, mas, após várias mudanças no cenário político atual do país, tem o encontro nacional marcado para os dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2017.

ocorreram palestras dialogadas como espaços de intervenção formativa e de discussão do coletivo, partindo para uma lógica de apropriação dessa política e de outras que surgiam durante o debate.

Danilo Braga iniciou a discussão compartilhando o que compreendia sobre o tema e fez um apanhado geral da discussão já iniciada entre os kaingang.

Hoje a nossa coordenação vai falar sobre o tema dos territórios. Tem sido um tema bastante debatido, mas que a nossa região aqui, dos kaingang, não está pactuado a questão do território. O que eu conheço do território é uma proposta do Baniwa, Gersem Baniwa, na Conferência Nacional, acho que em 2009, e ela foi aprovada, hoje é lei, para que a educação se organize dessa forma nos territórios etnoeducacionais, que eles falam. Quer dizer, eles tentaram fazer um mapa ali e dentro desse território a gente pensar a educação. Nós teríamos o sul de São Paulo aqui até a região metropolitana do Rio Grande do Sul, seria um mapa do nosso território kaingang. E dentro desse território kaingang, a gente passaria a pensar como seria a educação indígena. [...] E nós temos territórios vários que já foram pactuados. Uma das propostas minhas é que a gente busque essas experiências para ver como está funcionando lá para a gente pensar aqui também a nossa questão no sul. Em início de 2013, a UNESCO e o MEC contrataram alguns consultores, onze, e um ficou responsável para trabalhar a questão aqui, mas era um ano para trabalhar! Até ficou a Nádia Tupinambá e ela visitou aqui a região... Eu acho que a Maria [Inês] também tentou fazer uma reunião em Passo Fundo, eu estava aqui em Porto Alegre já na questão do mestrado e não pude ir para Passo Fundo. Mas, enfim, a região não avançou e nós não conseguimos dar os passos mais além dessa reunião. Eu falo aqui a palavra do Baniwa, o que ele falou para mim: “é lei, vocês vão ter que se adaptar, vão ter que entrar”. Ele falou assim. Mas aí também tem as palavras de uma das propostas contra a pactuação, que seria da professora Andila, vocês conhecem, não é? Ela falou para mim: “para que mais uma lei? Nós já estamos cheios de leis. Até que nós aprendamos mais essa, já vão fazer outra lei de novo!”. Não sei o que a gente poderia pensar nesse sentido, mas é uma coisa que, pelas explicações superficiais que eu entendi, a ideia é que a gente trabalhando com recursos dentro do território, dentro do projeto do território, ele facilite a burocracia, a liberação de recursos para gente construir escolas, para gente formar professores, para a gente, enfim, formar nossos alunos... Seria menos burocrático que o sistema que está hoje [...] para a gente poder fazer a educação indígena acelerar, melhorar na aldeia. Isso é, em termos gerais, o que eu entendi. (Danilo Braga, registro audiovisual da ASIE, 23/03/2016).

Em vários momentos das discussões sobre os TEE, a questão da burocracia nos processos escolares surgiu como grande entrave à escola diferenciada e específica. Nesse sentido, a compreensão da política de TEE pode ser uma aliada no acesso aos trâmites burocráticos, buscando se desvencilhar deles até onde for possível “para a gente poder fazer a educação indígena acelerar, melhorar na aldeia”, como dizia Danilo Braga.

A fala de Danilo Braga traz ainda outros entendimentos sobre a política por parte de professores que não acreditam na necessidade de “mais uma lei” de educação escolar indígena, mas na efetivação das que já existem. Segundo esse posicionamento contrário, durante o tempo que será necessário para a compreensão da política de territórios etnoeducacionais, o cenário político e as normas podem se modificar novamente. Por isso, o melhor seria aprofundar nos pontos já regulamentados e fazê-los avançar. Danilo Braga, porém, parece indicar que é possível uma compreensão coletiva e a contento para que professores, lideranças e comunidades possam decidir sobre a pactuação ou não de um etnoterritório kaingang.

É importante atentar para o modo como a Ação Saberes Indígenas na Escola está atrelada à política de territórios etnoeducacionais, pelo PNTEE. Assim, durante minha fala, busquei contextualizar os documentos legais que fundamentam a política, escolhendo alguns pontos principais que considere cruciais para a apropriação, como é o caso da composição da comissão gestora do TEE e a reivindicação dos povos interessados como estopim para a pactuação de um etnoterritório.

Compartilhei também alguns dados sobre TEE implementados, como o TEE Cone Sul no Mato Grosso do Sul, que naquele momento parecia um dos territórios etnoeducacionais com maior nível de apropriação política pelos povos envolvidos. Ressaltei a compreensão e apropriação como fatores decisivos para aderirem ou não à política, dizendo que, segundo os estudos que venho realizando, coletivos indígenas têm se apropriado mais profundamente da política e, em decorrência, já aparecem avanços significativos nas escolas.

Maria Inês seguiu lembrando as reuniões ocorridas entre os kaingang e alguns conflitos. Destacou a falta de reuniões específicas sobre o tema

entre os professores guarani e propôs a criação de uma comissão para se avançar na discussão da política de territórios etnoeducacionais.

Para quem acompanhou desde o começo as discussões dos territórios, desde Faxinal do Céu, desde a reunião de Passo Fundo, deve ter alguém de vocês que tenha acompanhado também... E teve uma proposta de realizar a dos guarani, acho que foi em 2012, finalzinho de 2012, se eu não me engano. Era para ser em Passo Fundo [...]. E a gente tinha o contrato no hotel, tinha toda a logística para fazer ali, era só o MEC mandar o recurso através da FUNAI, [...] acabou não saindo nenhuma reunião dos territórios guarani ainda. Mas se os guarani têm a disposição de se somar com os kaingang no Rio Grande do Sul, já muda de figura a coisa. A gente não conseguiu avançar porque Santa Catarina, na reunião de Passo Fundo, alegou que não tinha uma representatividade considerável. Eles ficaram de fazer outra reunião lá, de organizar os professores lá e estamos esperando até hoje. Então, teve iniciativa, mas por conta, de situações financeiras e também políticas que a coisa não avançou. A minha sugestão [...] é que se crie uma comissão para a gente avançar nesse debate, porque senão a gente fica só na conversa. Cada vez que vem aqui, a gente debate sobre a importância dos territórios [...], mas todo mundo volta para casa e a coisa para por aí. Então, eu acho que é importante a gente criar uma comissão, saber dos guarani se têm disponibilidade de se somarem com os kaingang e fazer um território para o estado (Maria Inês de Freitas, registro audiovisual da ASIE, 23/03/2016).

Maria Inês parecia chamar atenção para dois aspectos importantes da política de territórios etnoeducacionais e de educação escolar indígena como um todo. O primeiro ponto é a descontinuidade das políticas, seja por questões governamentais, seja pela desterritorialização dos povos que, separados cada qual em terras indígenas demarcadas não contíguas, têm dificuldades de se articular e se encontrar entre os estados. O segundo ponto se refere à necessidade de tomar para si as informações adquiridas, se apropriar verdadeiramente dos textos e experiências compartilhadas, a fim de avançar na discussão política a partir das compreensões já semeadas.

Assim, segundo a fala de Maria Inês, as palestras dialogadas pareciam suficientes para contextualização e conhecimento sobre territórios etnoeducacionais, mas era preciso que os professores indígenas na ASIE dessem continuidade a isso, partindo para um sentido prático. Ela propôs, então, a criação de uma comissão de estudos dos TEE, aprofundando o debate

e levando as questões políticas para decisão nas comunidades — fosse para encaminhamento de um TEE, fosse para não aderir à política, mas com decisão embasada e tomada coletivamente.

A coordenadora da ASIE – núcleo UFRGS na época chamou a atenção dos professores indígenas para não se cair naquilo que ela chamou de “dupla armadilha”. Um perigo seria aguardar a articulação dos kaingang e guarani em todos os estados onde há sua presença e acabar não avançando na discussão dos territórios etnoeducacionais. Por outro lado, engessar a discussão dentro dos limites territoriais do estado do Rio Grande do Sul poderia vir a enfraquecer a força daquele povo como nação indígena, fragmentando aquilo que a própria política pretende manter unido. Então, eu sugeri que a comissão, se formada, não esteja necessariamente presa ao desenho etnoterritorial futuro, permitindo fluidez e liberdade para estudos e trabalhos coletivos e interculturais.

O orientador guarani Joel Pereira falou de sua compreensão sobre como avançar na política e elaborar uma proposta entre os guarani do estado para encaminhar ao MEC, privilegiando a Ação Saberes Indígenas na Escola como espaço de discussão e articulação. Em sua fala, ele revelou sua percepção de diferenças entre os modos kaingang e guarani de estar sendo no mundo, principalmente com relação à articulação com os *juruá* – os não indígenas. Também mostrou algumas peculiaridades dos movimentos de estar fazendo política de seu povo, especificamente no que tange às tomadas de decisões coletivas.

Eu tenho conversado com a Susana⁴⁹ [Grillo] sobre isso. Observando o que, na verdade, está faltando, até na conversa com a Susana, eu acho que é um projeto que está ali. E qual é a conversa do MEC? A conversa do MEC é que, na verdade, cada região tem que se organizar, tem que se articular. E pela conversa dela, na região sul está faltando articulação dos próprios indígenas, dos próprios professores, das próprias lideranças. Quanto à questão do guarani, lá no começo, existiu aquela proposta de fazer esse território dentro daquele Protocolo Guarani, que saiu o magistério. Só que houve aquela proposta, mas ao mesmo tempo tem a preocupação do MEC também, porque o território vai se chamar “território guarani”.

⁴⁹ Assessora da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da SECADI/MEC.

Mas aí, tem a preocupação, porque como é que vai ser feita a divisão, que tem os guarani mbya, tem os guarani nhandeva, tem os guarani tupi em São Paulo, e simplesmente não pode ser chamado de “território guarani”. Então, existe essa divisão também. Então, tem essa preocupação também do MEC, deu para ver isso, e essa preocupação dificultou para fazer essa organização. Mas eu tenho conversado também com alguns colegas, de fazer essa organização dentro do estado. Claro que existe uma preocupação. Por exemplo, digamos, se nós, guarani, nos organizarmos aqui no estado, aí, daqui a pouco, pode sair talvez esse território maior, e aí, como é que vai ficar? Talvez se nós ficarmos fora ou será que daria para ser incluído nesse território maior... Existe essa preocupação também. Mas eu vejo assim, particularmente. Tem várias coisas que... na verdade, o próprio *juruá* tenta separar as coisas. Eu sempre falo assim, que hoje... Claro que há dez, quinze anos, não existia guarani que tivesse a mesma capacidade de um kaingang, que o kaingang sempre foi bem mais avançado. Sempre existiu kaingang que conseguia visualizar, falar mais, e o guarani, nunca... Não existia isso. E eu acho que, por esse lado, muitos *juruá* pensam ainda isso. Aí, eu sempre falo que tem muitas coisas que não dá para separar, dá para se trabalhar junto hoje, dá para se fazer. Por exemplo, a questão do território, nós também hoje temos condição de estar junto com os kaingang, nós temos condições hoje. Talvez já partindo para uma proposta. Acho que isso, o próprio “Saberes” proporciona isso, essa conversa. Eu penso assim, que é o único lugar que nós temos para aproveitar. Eu estava conversando com o Daniel agora, eu acho que o projeto dá essa condição e é o único lugar para nós podermos nos articular. Eu penso assim, que é uma das questões que nós, professores guarani, vamos conversar no encontro grande que vamos fazer. Eu vou levar isso, talvez pedir ajuda também para a Fernanda, talvez algum de vocês [apontando para Danilo e Maria Inês], se puder ir também, a gente pode se organizar para isso, para ter um tempo de conversar sobre isso. Eu acredito que nós guarani, às vezes, quando é para gente decidir, a gente decide. Não precisa de votação, discussão, nada. Então, eu acredito que esta proposta vai dar para se levar para o grande encontro nosso e já sair uma decisão de lá. Até estava dizendo para o Daniel: vamos decidir e da forma que a gente decidir vamos fazer uma ata, um documento para já mandar para o MEC e dizer que a gente quer que esse território comece a funcionar e é dessa maneira que nós queremos. Seria uma proposta de já levar para o grande grupo, uma forma já de avançar. Como eu disse, eu acho que está na hora de a gente aproveitar essa discussão dentro do próprio projeto (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 23/03/2016).

Joel Pereira traz importantes contribuições em seu depoimento para pensarmos novos desenhos para a política de territórios etnoeducacionais

entre os kaingang e os guarani no Rio Grande do Sul. E aponta para alguns olhares de fora, dos *juruá* que buscam definir as políticas educacionais e, por mais bem-intencionados que pareçam ser, nem sempre levam em conta a realidade e atualidade desses povos.

Em primeiro lugar, ele aponta para uma preocupação que, antes de ser preocupação do próprio povo guarani, é uma preocupação dos agentes do governo federal com a construção de um etnoterritório guarani, devido às especificidades de cada grupo guarani (mbya, nhandeva, tupi). Ou seja, embasado em estudos acadêmicos e técnicos sobre os Guarani, o MEC esboça e propõe o desenho de um TEE, mas se preocupa em juntar em um mesmo território grupos com diversas particularidades entre si. Joel diz que “na verdade, o próprio *juruá* tenta separar as coisas”.

Em segundo lugar, ele mostra outra proposta dos Guarani da região — de se articularem dentro do estado do Rio Grande do Sul —, indicando que o fato de movimento não estar sendo explícito aos olhos do MEC ou dos não indígenas de um modo geral não significa que não haja alguma articulação entre os professores guarani, que não haja conversa, que não se pense e se discuta sobre a questão. E aqui fica clara uma preocupação dos próprios guarani com o modo *juruá* de fazer política: se todos os grupos guarani se unirem em um mesmo TEE, suas especificidades serão respeitadas e atendidas? E se os Guarani do Rio Grande do Sul se articularem no estado e formarem um TEE com os kaingang, por exemplo, e mais tarde o grande TEE guarani vier a ser formado, os Guarani do RS ficarão de fora? Como será essa relação?

Um terceiro ponto que a fala de Joel Pereira aponta é para a autopercepção das diferenças entre guarani e kaingang nos modos de se relacionar com os não indígenas e de fazer política. Ele dizia: “Há dez, quinze anos, não existia guarani que tivesse a mesma capacidade de um kaingang, que o kaingang sempre foi bem mais avançado. Sempre existiu kaingang que conseguia visualizar, falar mais e o guarani, nunca... Não existia isso”. E o modo como se pensam as políticas indigenistas para o povo Guarani ainda parece ter muito dessa visão cristalizada e um guarani idealizado, romantizado. Mas Joel ressalta que o modo atual de os guarani se articularem vem mudando: “Dá para se trabalhar junto hoje, dá para se fazer.

Por exemplo, a questão do território, nós também hoje temos condição de estar junto com os kaingang, nós temos condições hoje”, ele dizia.

Por fim, a fala de Joel Pereira revela alguns indícios dos modos guarani de sentir, pensar e fazer política, ao dizer: “Eu acredito que nós, guarani, às vezes, quando é para gente decidir, a gente decide. Não precisa de votação, discussão, nada”. E isso veio se mostrando uma constante na Ação Saberes Indígenas na Escola — o jeito guarani de se organizar e decidir seus rumos na ASIE. Em outra ocasião, um professor guarani dizia que entre os guarani não precisava votação, se decidia por consenso. Se precisasse ficar conversando horas até todos entrarem num consenso, se ficava discutindo e debatendo, até todos estarem convencidos de uma proposta.

Na ASIE, em muitos momentos, achávamos que os professores guarani estavam de fora da discussão maior ou até dispersos entre os kaingang, mais numerosos e falantes, na maioria dos encontros. Então, quando precisávamos dos posicionamentos dos guarani, eles já haviam discutido e decidido o que fazer sem que tivéssemos percebido, com olhares, silêncios, risos, expressões corporais, conversas, poucas palavras. Decisões fortes, contundentes, com propostas práticas e *corazonadas* que revelavam a integração entre racionalidade e afetividade em suas falas sábias e reflexivas.

Em outro momento da discussão, Joel seguiu compartilhando seus receios e expectativas com o grupo de formação, principalmente com relação à exclusão dos guarani do interior do estado se for pactuado um TEE no litoral do país, a exemplo do DSEI Litoral Sul.

Tem outra preocupação, assim, é que os territórios que o MEC quer e está fazendo, na verdade, com certeza vai ser feito como a SESAI fez na saúde. A SESAI também fez isso aí, na verdade, são os territórios que eles fizeram. Aí, é uma preocupação minha também, porque, por exemplo, essa divisão da SESAI, o DSEI Litoral exclui os guarani do interior. Na verdade, os guarani do interior estão inseridos no DSEI Interior Sul, que é em Florianópolis. Aí, o Litoral Sul atende só os guarani do litoral. A FUNAI também fez isso. Então, isso também é uma preocupação minha. Vai que daqui o MEC define também: vai ter um território do litoral. Aí, eles fazem um território do litoral e excluem os guarani do interior. Também tem que levar essa discussão para haver esse cuidado. Por isso, é fundamental essa discussão. Eu acho que teria que se somar mesmo. Minha única preocupação é essa,

de eles definirem o território e deixar, excluir... De Santa Catarina também é excluído do litoral, Paraná... Daqui a pouco, se eles fizerem um território litoral, nós vamos ter que pedir um território interior também. Não dá para deixar eles fazerem (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 23/03/2016).

Essa fala evidencia o conhecimento sobre a política de saúde indígena que, pensada em desenhos etnoterritoriais, acabou não tendo os resultados esperados por muitos povos indígenas do Brasil como um todo. A territorialização da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI teve e tem falhas que, segundo Joel Pereira, os guarani querem evitar repetir com os territórios etnoeducacionais. Os TEE surgem como uma política de protagonismo e de apropriação indígena e, para deixar claro o que os povos indígenas querem, como Joel mesmo ressaltou, “não dá para deixar eles [o MEC, o governo, os não indígenas] fazerem”.

A principal diferença da política da SESAI para a etnoterritorialidade proposta pelo MEC está na possibilidade de se alterarem os desenhos dos TEE de acordo com as necessidades das comunidades indígenas, expressas no diagnóstico da educação escolar indígena. Além disso, um ponto importantíssimo destacado na própria legislação diz que a política de territórios etnoeducacionais não é uma organização a ser imposta pelo governo, mas fruto da reivindicação e adesão dos povos indígenas interessados, sendo respeitados e atendidos sem prejuízos os povos que optarem por não derirem à proposta.

Desse modo, o desenho etnoterritorial do TEE, independentemente da proposta inicial do MEC, precisa ser decidido pelos povos indígenas envolvidos. São eles que escolhem e decidem, a partir de suas realidades e demandas específicas, quais suas prioridades para a educação escolar indígena. Assim como a decisão por se organizarem em territórios etnoeducacionais, as decisões sobre que povos e comunidades farão parte de um TEE pactuado cabem somente aos próprios povos.

Os professores indígenas apontaram para a importância do registro não apenas das informações compartilhadas, mas também das opiniões expressadas pelos professores. O registro escrito veio aparecendo como uma necessidade entre os professores indígenas durante a formação continuada, tanto para levar as informações e conhecimentos dos encontros de formação para as escolas e comunidades, quanto para legitimar as decisões tomadas

por esses professores. A equipe da UFRGS indicou outras possibilidades de registro das ações que não necessariamente remetesse à cultura grafocêntrica moderna ocidental, como gravações em áudio e vídeo que enfatizariam a oralidade kaingang e guarani. Em muitos momentos, porém, os professores indígenas apontaram para esse registro escrito como um meio de fazer os materiais circularem nos espaços escolares, lugar privilegiado de escrita e leitura. Além disso, manifestaram interesse em dominar a ferramenta do registro escrito como um modo de apropriação dos instrumentos acadêmicos e políticos não indígenas.

Danilo Braga, por exemplo, chamou a atenção para a necessidade de escrever as ideias e propostas surgidas dos estudos e vivências dos professores indígenas, inspirado por conversas com Gersem Baniwa. Falou da importância de colocar no papel essas conversas articuladas para efeito de registro, e de não ter receio em ser ousado em suas proposições. Naquela ocasião, compartilhou um texto de sua autoria e sugeriu que fosse analisado pela comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais.

Outras possibilidades começaram a ser percebidas pelos professores indígenas a partir da política de territórios etnoeducacionais e do funcionamento do regime de colaboração. O formador kaingang Bruno Ferreira indicou o empoderamento político e a força de negociação nas escolas como um possível avanço que a política de territórios etnoeducacionais pode vir a trazer:

Na verdade, muitas vezes, mesmo as escolas sendo do estado, elas ficam presas a mando dos municípios. Tem muita gerência das prefeituras que mandam nas comunidades indígenas. E com o território, você se livra disso e cria uma relação, uma relação política muito mais diferente com o município. Tu crias mais força de negociação. Então, eu acho que isso é importante, porque, muitas vezes, os professores que estão lotados nas comunidades indígenas, são por forças políticas dos municípios. Eles também têm esse poder de decisão sobre nossas lideranças. E com o território, você vai ter que produzir uma nova relação com o município, de respeito. Vai ser um gerenciamento diferente. Eu acho que isso é um argumento que pode estar ajudando a gente a pensar. [...] Para ter um poder de barganha maior, é nesse sentido (Bruno Ferreira, registro audiovisual da ASIE, 23/03/2016).

Vários professores que não falaram ao grande grupo trocavam opiniões e ideias com as pessoas mais próximas na sala. A formadora

kaingang Maria Inês propôs que fosse formada uma comissão para estudo dos territórios etnoeducacionais. Ela indicou ainda que fosse composta por poucas pessoas, de quatro a seis integrantes, para que pudessem se reunir com certa regularidade e aprofundar as compreensões sobre a política. Como não houve nenhuma oposição no grande grupo, começou a se dar a composição da comissão, com proposta de nomes.

Maria Inês disse que, de antemão, eu deveria participar para compartilhar meus estudos e orientar as discussões de acordo com as informações que eu já havia disponibilizado. Para isso, também não houve nenhuma oposição. Sugeri ainda a participação da equipe UFRGS para auxiliar no estudo de outras leis e documentos sobre educação escolar indígena, como a professora doutora Iara Bonin que não estava presente no momento, mas posteriormente aceitou participar representando a equipe da UFRGS. E deixou em aberto o convite para os kaingang e guarani que quisessem se somar, ressaltando que “quem quiser, quem fizer parte da comissão tem que saber que tem um trabalho para ser desenvolvido e que não é pouco” (Maria Inês de Freitas, registro audiovisual da SIE, 23/03/2016).

Nomes foram sendo sugeridos indicando pessoas que demonstraram publicamente interesse no tema dos territórios etnoeducacionais. Ressaltou-se ainda que essa pessoa integrante da comissão precisa ter uma certa disponibilidade para estudar, participar e ir atuar aonde for necessário. A comissão foi formada, então, pelos kaingang João Padilha (pesquisador), Danilo Braga (formador) e Miguel Ribeiro (orientador), os guarani orientadores Joel Ribeiro e Daniel Acosta, Iara Bonin (conteudista) e eu (formadora). Destacou-se ainda que essa composição seria uma espécie de “comissão oficial”, a responsável por estudar, discutir e propor as discussões para o grande grupo, mas que estaria sempre aberta a quem quisesse estar junto a qualquer momento.

A abertura de um espaço na formação continuada da ASIE para discussão e articulação política — exemplificada aqui pela formação da comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais — fez com que germinassem outros assuntos. Houve a discussão sobre a possibilidade de

um curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFRGS⁵⁰ e a necessidade de um curso de magistério específico para formação de professores guarani. Falou-se ainda sobre a importância da atuação da (e na) Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, de como se ampliou o número de representantes da região sul e de como é necessário reivindicar as demandas dos povos indígenas da região sul em face do cenário político nacional.

Esse encontro, em especial, tornou-se um marco nesta pesquisa, como um divisor de águas. Primeiramente, pelo reconhecimento de que minha presença, meu movimento de estar junto e à disposição a interaprendizagens poderiam indicar uma possível parceria — seja para estudos, seja na construção de documentos e políticas, seja no estabelecimento de laços afetivos. Em segundo lugar, por apontar caminhos mais visíveis e palpáveis da apropriação política que eu vinha estudando por meio de pistas e indícios, acompanhando os rastros das discussões ocorridas em 2009 e 2011. Se antes, o silêncio sobre o tema dos territórios etnoeducacionais poderia indicar um aparente desconhecimento ou falta de compreensão, agora esse mesmo silêncio se mostrava como uma sabedoria que oportunamente germinava em toda sua potência. Era como se houvesse a hora certa de revelar a força e a fecundidade de uma sabedoria contemplativa, uma inteligência racional e afetiva que se tornava efetivamente ação no campo prático.

Aparentemente, a formação dessa comissão e a discussão feita em torno do tema dos TEE também se mostraram como sinalizadores para o caminho de apropriação da política de territórios etnoeducacionais pelos professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul. Não apenas os professores kaingang manifestaram vontade de estudar, compreender e se apropriar verdadeiramente da política, como os guarani presentes expressaram seu desejo de participar do estudo aliando-se aos kaingang.

⁵⁰ No final do ano de 2014, fizemos um seminário na Faculdade de Educação da UFRGS para discutir a possibilidade de a universidade promover o curso de licenciatura intercultural indígena, dentro do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND. No entanto, de lá para cá, não se avançou na concretização do curso devido, em parte, à grande instabilidade política do país e aos sucessivos ataques aos direitos de diversas minorias sociais, inclusive com a ameaça de interrupção da Ação Saberes Indígenas na Escola e extinção da SECADI — o que, graças a muita luta e pressão social, não se tornou realidade.

Em todos os momentos, recebíamos algumas advertências dos mais velhos no sentido de termos cautela com as políticas não indígenas. As falas dos *kófa* alertavam para os perigos das palavras escritas por “brancos”, ao mesmo tempo que fortaleciam espiritualmente os professores, kaingang e guarani, para tomarem as decisões mais acertadas para suas escolas, suas crianças e suas comunidades. Lembravam-nos da importância dos saberes da tradição, de se voltarem para sua cultura também para fazer política e de aprenderem com os ensinamentos dos mais velhos, da natureza e com as histórias de lutas.

A presença e o alerta dos velhos sábios das culturas indígenas apontam alguns aspectos que merecem atenção. Primeiramente, a necessidade de os projetos político-pedagógicos e os currículos escolares contemplarem os conhecimentos ancestrais e a participação dos velhos nos espaços educativos, fazendo de fato os saberes indígenas estarem na escola. Por segundo, a necessidade da espiritualidade também nas aprendizagens escolares, mostrando que a educação não é lugar apenas do intelecto, mas também da emoção, do afeto, do espiritual. Por último, o cuidado com as políticas indigenistas. Mesmo aquelas aparentemente bem-intencionadas não refletem os sistemas de pensamentos indígenas, suas cosmologias, suas organizações sociais e culturais, nem seus modos de *sentipensar* e fazer política. Segundo os *kófa*, apenas os professores que estiverem fortalecidos em suas culturas, conhecedores de suas tradições, suas origens, da história de seu povo, serão capazes de se apropriar das políticas de educação escolar indígena de modo a colocá-las a serviço de suas comunidades.

Na Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, deu-se a semeadura das discussões sobre territórios etnoeducacionais entre os professores kaingang e guarani do RS. Semeou-se o espaço para diálogos sobre políticas de educação escolar indígena e para reflexão da apropriação que veio se fazendo dessas políticas. Da semeadura, começou a germinação dos TEE como pauta política desses professores, com a criação de uma comissão de estudos da política de territórios etnoeducacionais. E essa germinação inicial começou a dar seus primeiros brotos entre essas professoras e professores indígenas.

Primeiros Brotos
ou
Comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais

*Já que sabemos viver só do que a mão alcançar
Também podemos sonhar, sem dormir.
Quem vem de terra alta sente sempre falta
Do que não pode existir.
Se encolhermos até ser possíveis de esmagar,
Dá-se um jeito de escapar sem fugir,
E já que nada temos, só carregaremos
Peso que ajude a subir,
Praticando não saber nada do lado de lá
Um brilho do que não há, vem cobrir
Nossa pele escura, capa de armadura,
Nada pode destruir.
Toda vez que esmorecer a vontade de cantar
Vai sempre um doido gritar: “tamo a fim”
De festa enquanto dorme o inimigo enorme,
Neles, em nós e em mim
(Siba, “O inimigo dorme”, 2015)⁵¹*

Fevereiro de 2017. Perseu em breve completaria quatro anos de idade. Amarú dava indícios de que não tardaria a chegar neste mundo. Acontecia o primeiro encontro de formação da Ação Saberes Indígenas na Escola do ano. As professoras kaingang perguntavam sobre minha gravidez, sobre o filho mais velho, sobre o parto. Acolhiam, aconselhavam, abençoavam. Os laços de amizade e afeto se mostravam fortes e verdadeiros. A pesquisa parecia estar seguindo o curso que se espera da semente que foi semeada com todo cuidado. Era possível avistar o verde tímido dos primeiros brotos.

No entanto, eu não me sentia feliz nem confiante com os caminhos que a pesquisa e a vida tomavam. Andava nervosa, irritada, preocupada. Ansiosa, muito ansiosa. Queria que Amarú nascesse logo para que eu pudesse me dedicar à escrita da tese, como se ao apressar o caos eu pudesse desviar dele. Queria tê-lo em meus braços, amamentá-lo enquanto cuidava de Perseu, provar a mim mesma que eu conseguiria dar conta de tudo sem

⁵¹ Para ouvir a música na íntegra, acessar https://www.youtube.com/watch?v=rvMpmY_UtBw

grandes percalços. Queria mostrar ao ideal que tinha de mim mesma que eu era forte o suficiente para passar por essa tormenta como se fosse uma brisa suave. A quem eu estava tentando enganar além de mim mesma?

A leveza com que conduzi minha pesquisa de mestrado parecia ter me deixado. Eu me sentia pesada, exausta, com dores que não tinham explicações racionais (além das dores físicas do final da gravidez). Eu estava profundamente afetada pelo processo da pós-graduação, de campos contínuos, da maternidade sem descanso, da crise política no país, do medo do futuro.

Minhas sensibilidades de mundo pareciam amortecidas. Eu via, ouvia, tocava, sentia, mas os efeitos que as sensações e as emoções produziam em mim eram diferentes do esperado. Uma tendência ao pessimismo me tomava pela mão, mesmo vivenciando experiências muito fecundas e felizes. Não parecia fazer sentido, de acordo com os motivos que eu buscava em meu aparato racional e na lógica usual de causa e efeito.

Eu havia procurado tanto atentar à potencialidade de minhas vivências de pesquisa, às responsabilidades da maternidade e necessidades familiares, às obrigações e arranjos acadêmicos, às lutas e embates políticos que me envolviam, que havia esquecido de mim. Busquei tanto aprender a ver o outro em sua plenitude, estar disposta ao campo e a este outro que me interpelava, na pesquisa, em casa, na universidade, na vida, que desaprendi a ver a mim mesma.

E quando Amarú nasceu e me vi arrebatada do mundo que fui construindo ao longo dos quatro anos de doutorado, eu fui forçada a aprender a parar. Eu não tinha saúde física nem equilíbrio para seguir trabalhando, estudando, fazendo pesquisa enquanto compartilhava a energia que produzia para me manter de pé com um filhote mamífero esfomeado e indefeso.

Depois de cerca de três meses, quando o caos se tornou rotineiro e consegui conviver mais harmoniosamente com ele, comecei a me enxergar novamente. Eu havia deixado de ser eu mesma, ou quem eu achava que era e, no estar sendo que ali se punha diante de mim, eu podia ver agora os primeiros brotos dessa nova vida.

Pude começar a me desprender, pouco a pouco, do ideal de tese que eu havia imaginado para sonhar com a tese possível, com o acontecimento que se dava em toda sua fecundidade. Foi preciso assumir toda a minha fraqueza e minha suscetibilidade diante dos mistérios do mundo para redescobrir a força necessária para prosseguir. A ordem ainda não tinha voltado (e não sei quando voltará), mas os brotos de vida que eu via em mim e na pesquisa já podiam agora transformar-se em escrita.

O próximo encontro de orientadores ocorreu nos dias 30 e 31 de maio e 1º de junho de 2016. Na manhã do dia 30, a primeira reunião em caráter oficial da comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais. Entretanto, menos da metade dos integrantes puderam estar presentes, tendo nos reunido apenas o formador kaingang Danilo Braga, o orientador kaingang Miguel Ribeiro e eu. Ao final da manhã, se uniram a nós a professora conteudista Lara Bonin e Ivone Daniel, esta última orientadora kaingang que não fazia parte do núcleo da comissão, mas que participou ativamente da reunião. Um pouco antes do almoço, ainda tivemos a presença do orientador guarani Daniel Acosta que pediu um breve resumo do que foi discutido na reunião para levar ao grande encontro de professores guarani que ocorreria no mês de junho.

Conversamos sobre a dificuldade de acesso a documentos relativos à pactuação dos 25 territórios etnoeducacionais existentes. Considero que grande parte disso se deve à falta de equipe humana para trabalhar especificamente com a política de TEE no MEC, principalmente de funcionários de carreira. Segundo as informações às quais pude ter acesso, o trabalho vem sendo realizado por consultores contratados por períodos determinados. Desse modo, não é possível manter uma continuidade no arquivamento de documentos e encaminhamentos de demandas.

Somado a isso, estava o fato da crise política instalada no país, com ameaças severas às políticas sociais e aos direitos conquistados por diversos setores da sociedade, como os povos indígenas. Com a instauração do processo de impeachment contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, afastada de seu cargo em 12 de maio de 2016, e as crescentes ameaças ao estado democrático e de direitos no país, ressurgiram receios reais de perda do acesso a direitos básicos e fundamentais como saúde, educação e terra. Esses direitos têm sido sistematicamente atacados em diversos âmbitos e esferas de governo, com perseguições a lideranças indígenas, calúnias, difamações, discursos de ódio e intolerância, revisão de demarcação de terras indígenas e outros atentados à vida dessas pessoas.

Nesse cenário devastador, estudar, compreender e se apropriar das políticas que ainda não foram atacadas diretamente se mostra essencial para a manutenção dos direitos conquistados. Entendo que a Ação Saberes Indígenas, nesse sentido, cumpre um papel político importante como ferramenta de articulação política e empoderamento indígena, como forma de se manter firme avançar na luta por educação específica, digna e de qualidade, aliada à luta pela saúde e pela terra.

Enumerei os documentos aos quais tive acesso e que compartilharia com a comissão posteriormente: relato publicado da I Conferência Regional Sul⁵², ocorrida em Faxinal do Céu-PR, em 2009; ata da reunião que aconteceu em Passo Fundo-RS, em 2010, para tratar especificamente da política de territórios etnoeducacionais, apresentando o formulário base de diagnóstico e definindo subcomissões kaingang no estado para início do diagnóstico; e todos os planos de ação dos 25 TEE pactuados até o momento. Não consegui ter acesso a documentos sobre verbas disponíveis para pactuação, mas discutimos os caminhos para gerenciamento e custeio das despesas para a implementação do TEE.

Danilo Braga falou que, para as reuniões anteriores, o MEC disponibilizou a verba para a FUNAI que se encarregou da logística para hospedagem, alimentação e transporte dos professores. A Secretaria Estadual

⁵² Publicado no Documento Final da I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, de 2014.

de Educação teve a responsabilidade de mobilizar e convocar os professores nas escolas em que atuavam. O professor formador kaingang compartilhou:

O que eu falava para o Baniwa lá em Brasília era que eu, a partir do momento que eu entender direito mesmo o que é território, eu vou defender, mas eu preciso entender melhor. Mas assim, a ideia que eu falava para ele é que a possibilidade aqui no sul de avançar era muito melhor do que em outros territórios que têm uma infinidade de povos. Que aqui, nós somos três, quatro com os Xetá [...]. Então, a possibilidade de vingar, quem sabe, seria maior, mas só que é um lugar onde está tendo a dificuldade de sair essa pactuação. Não sei se outros povos estão avançando nesse sentido. Daí, a minha ideia, ao puxar o assunto, é de que o “Saberes” pode terminar. E daí, de que outra maneira nós vamos nos encontrar, sentar, continuar produzindo? E eu fiquei pensando na ideia de territórios, então, já que lá eles apontaram para nós que tem recurso para a gente fazer as articulações e dar continuidade e avançar na conversa com esses territórios. E a partir dessa comissão, através de algum documento aqui do “Saberes”, se apresentar lá para o MEC: “Olha, nós temos uma comissão aqui do ‘Saberes’ que está disposta a se articular, enfim, se mobilizar para a gente conversar bem o território, entender e futuramente pactuar” (Danilo Braga, gravação em áudio, 30/05/2016).

O caminho dos territórios etnoeducacionais, segundo Danilo Braga, era compreender a política para acreditar nela, defender sua ideia, e só então tentar avançar em sua implementação. E como uma planta que se semeia e se espera que dê frutos, que haja colheita, ele fala da possibilidade de a política “vingar”, expressando a seminalidade do pensamento ameríndio, em especial aqui do pensamento kaingang. Assim, a Ação Saberes Indígenas na Escola é como o campo em que se semeia a ideia de etnoterritórios, onde germina uma comissão de estudos da política que vai nutrindo essa semente com estudos, discussões, experiências compartilhadas, e onde surgem os primeiros brotos da retomada da política de territórios etnoeducacionais entre os professores indígenas do Rio Grande do Sul.

Danilo Braga questionou sobre que articulações estariam acontecendo nos outros estados da região sul, pois até então, não houve divulgação de nenhum movimento por parte das secretarias estaduais de educação de Santa Catarina e Paraná no sentido de reunir professores indígenas e/ou

propor uma agenda de discussões sobre os territórios etnoeducacionais — como também não houve no próprio Rio Grande do Sul.

É importante acentuar que em etnoterritórios implementados, as demandas pactuadas nas comissões gestoras dos TEE devem ser encaminhadas ao MEC pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Naqueles em fase de consulta, as secretarias têm a responsabilidade de encaminhar e viabilizar junto ao MEC reuniões de discussões sobre o tema, conforme demanda dos professores indígenas. No entanto, a crítica à participação dos gestores públicos nos TEE pactuados tem sido uma constante, como revelam os estudos sobre o TEE Yby Yara e TEE Cone Sul presentes em “Solo” desta pesquisa. No caso da SEDUC/RS, não houve iniciativas para dialogar sobre os territórios etnoeducacionais com os professores indígenas do estado.

Conversamos sobre algumas hipóteses de desenho etnoterritorial envolvendo comunidades kaingang de Santa Catarina, mas não tínhamos nenhum indício de um possível interesse por parte delas. Miguel lembrou que mesmo tendo participado de várias discussões, ele e o grupo de professores da ASIE - núcleo UFRGS ainda não tinham uma ideia concreta do que se fazer ou de como avançar na pactuação.

Falamos sobre como é formada a comissão gestora de um TEE e sobre a elaboração do plano de ação, a partir do diagnóstico. Mais uma vez, surgiu a questão da dificuldade de execução para produzir um diagnóstico da educação escolar indígena em todo o estado. Decidimos buscar informações com professores indígenas de territórios etnoeducacionais já pactuados. Pontuamos sobre o que se espera da atuação da FUNAI e da SEDUC/RS para a pactuação de um TEE Kaingang (talvez junto com os Guarani do estado).

Duas questões recorrentes apareceram nessa reunião e ao longo da maioria das discussões sobre os territórios etnoeducacionais. Primeiro, a dificuldade em se construir um diagnóstico da educação escolar indígena no estado — mesmo que seja apenas do povo kaingang — num primeiro momento. Sem pretender comparar com terras indígenas em outros estados, como as da Amazônia em que muitas distâncias são intransponíveis por terra, o Rio Grande do Sul é um estado extenso e com distintas realidades

escolares. Além de ser trabalhoso conhecer escola por escola e levantar dados em cada comunidade educativa, já que é um processo de pesquisa demorado e que envolve ter acesso a documentos intermediados por mediações nem sempre colaborativas, é também um trabalho dispendioso para o qual não há orçamento previsto. Daí a compreensão da Ação Saberes Indígenas na Escola como lugar privilegiado de execução desse diagnóstico, uma vez que busca articular em redes os professores indígenas do estado, que poderiam fazer esse levantamento inicial em suas escolas.

A segunda questão refere-se à participação da FUNAI e da SEDUC/RS na pactuação de um TEE e o que os professores indígenas esperam da atuação desses dois agentes governamentais. No caso específico da SEDUC, Miguel Ribeiro e Danilo Braga lembraram as dificuldades para a construção e ampliação das escolas indígenas no Rio Grande do Sul, que há alguns anos vêm sendo consideradas prioridades junto à secretaria. Relataram percalços no atendimento a suas demandas. Deram como exemplo a negociação da construção de 15 escolas em terras indígenas do interior pela Seduc, das quais só houve o envio de seis propostas que ainda continham erros de preenchimento em seus formulários. Segundo as ferramentas administrativas engessadas pela burocracia estatal, falhas como essas podem atrasar e estagnar por longos períodos a implementação de ações pontuais que deveriam ser de fácil resolução.

Ressaltei a importância de o diagnóstico ser realizado pelos próprios professores indígenas, com apoio dos dados já levantados pela Seduc e outros órgãos, mas com protagonismo indígena. Afinal, esses professores conhecem a realidade de suas escolas e podem melhor identificar aquilo que atende, de fato, às necessidades de sua comunidade e o que precisa ser modificado e melhorado. Nesse sentido, os agentes do estado devem entrar como parceiros, providenciando os trâmites burocráticos para a execução dessas demandas, mas não determinando o que deve ser feito para as comunidades indígenas.

Aqui entra, mais uma vez, a questão da apropriação como um fator determinante para a efetivação da política segundo as demandas das comunidades educativas indígenas. Ou seja, embora haja a necessidade de

que outros agentes políticos estabeleçam parcerias sólidas para implementar a política de TEE, esses parceiros devem viabilizar o avanço da política, sendo os indígenas os protagonistas da política. Isso precisa ser ressaltado, porque após oito anos da edição do Decreto nº 6.861/2009, parece evidente que a pactuação de um TEE só ocorre com ampla participação e reivindicação dos povos indígenas explicitamente interessados. Quer dizer, a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais não é obrigatória a nenhum povo indígena, nem imposta pelos agentes governamentais⁵³. Portanto, não haverá investimento em pactuações em que os professores e lideranças indígenas não reivindicarem a adesão à política, o que é feito a partir da apropriação afetiva e efetiva da política por esses indígenas.

Iara Bonin, professora conteudista da ASIE, ressaltou que essa demanda das escolas indígenas vai além da construção e ampliação da estrutura física. Envolve também formação específica para professores e capacitação. Miguel apontou a expansão do Ensino Médio indígena como outra necessidade a ser atendida. Danilo lembrou a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos em diferentes níveis de ensino como outro ponto a ser averiguado no diagnóstico, principalmente par as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Miguel concluiu: “Quando se fala em territórios, o território abrange muita coisa. Nós não podemos nos fixar só em parte física, na parte estrutural. Nós temos que também buscar a formação” (Miguel Ribeiro, gravação em áudio, 30/05/2016).

Danilo Braga disse que, de acordo com sua compreensão,

[...] a questão dos territórios é também facilitar o acesso aos recursos, porque o sistema tem uma burocracia que muitas vezes emperra a questão indígena. Essa parte, eu gostaria de entender melhor, porque facilitaria a liberação de recursos para a gente poder andar melhor na construção, enfim, nos projetos que a gente está pensando (Danilo Braga, gravação em áudio, 30/05/2016).

⁵³ Mas é necessário haver o envolvimento das esferas públicas para a divulgação da política, inclusive entre as próprias agências de governo e sociedade civil, uma vez que a implementação se dá por suas estruturas administrativas. No caso do Rio Grande do Sul, por exemplo, não houve até agora atuação institucional da SEDUC no sentido de informar, divulgar ou buscar esclarecer a questão entre as comunidades educativas indígenas.

Buscamos mostrar que o caminho para liberação de recursos e sua gestão deve continuar sendo o mesmo até o momento, já que a comissão gestora de um território etnoeducacional pactuado não poderia receber pessoalmente verbas para a execução das ações. No entanto, com a elaboração do plano de ação do TEE e a definição de responsabilidade de cada agente envolvido na educação escolar indígena, além da atribuição de orçamento para cada demanda, torna-se possível acompanhar os caminhos dos recursos. Assim, a comissão gestora faz o controle social das ações, verificando e fiscalizando a implementação das políticas e a aplicação dos recursos previstos.

Outro ponto levantado por Miguel Ribeiro foi com relação à extensão do TEE que envolveria o povo kaingang, especificamente as comunidades do Rio Grande do Sul:

Em termos de território, a gente pensando na região sul, de São Paulo para cá, ele abrange vários povos indígenas. De lá para cá, as discussões se desencontrariam, os desejos de educação seriam diferentes, as histórias de cada lugar seriam diferentes. Então, nós achamos que seria bem difícil essa discussão. Nós estávamos falando aqui que a gente poderia fazer uma proposta ao MEC, uma proposta convincente. Mas eu estava pensando que não tem como os kaingang fazerem uma proposta sozinhos, porque os guarani estão misturados com os kaingang dentro do território. Os guarani não estão separados (Miguel Ribeiro, gravação em áudio, 30/05/2016).

Danilo seguiu dizendo “E eles não querem! Surgiu uma proposta ali de fazer mais ou menos como a saúde, daquele interior e litoral, e os guarani não querem aceitar ficar só no litoral” (Danilo Braga, gravação em áudio, 30/05/2016). Iara interrompeu dizendo que, pelo que sabia, os guarani queriam pactuar um território guarani que abrangesse todos os estados onde eles estão presentes, ligados pelo litoral. Então, Danilo e eu falamos das ideias divergentes do orientador guarani Joel Pereira e do interesse em unir-se aos kaingang para formar um território etnoeducacional “kainguará”, entre kaingang e guarani, apelido proposto por ele mesmo, no encontro anterior.

Danilo contou da dificuldade em fazer um grande território kaingang abrangendo todos os estados em que há escolas kaingang:

A questão do Paraná lá é a questão das organizações. Quando for se organizar alguma coisa, a disputa lá, de quem vai ser presidente, secretário... Há uma disputa com o Paraná, e Santa Catarina e Rio Grande do Sul acabam se aliando para vencer, porque aí o Paraná chama São Paulo e Rio de Janeiro para tentar... Não é? [dirigindo-se a Miguel que sorri e acena com a cabeça, concordando] Está havendo isso... Pode mudar, mas eu acho que dava para conversar com os professores, mas vai ser difícil (Danilo Braga, registro em áudio, 30/05/2016).

Essas falas evidenciam tanto a noção de territorialidade indígena desses professores kaingang quanto os desentendimentos e limitações em torno da construção de uma proposta de TEE único kaingang. Ou seja, por mais que reconheçam a extensão das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos kaingang, há relações entre grupos, famílias e organizações específicas que criam alguns dissensos entre o povo kaingang, seja com relação aos projetos de escola, seja com relação aos interesses e demandas políticas. Além disso, há a preocupação com os guarani no Rio Grande do Sul que “estão misturados”, isto é, ocupam terras contíguas às kaingang, como no caso da Tera Indígena Guarita, a maior do estado, e atuam lado a lado na luta por educação, saúde e terra indígenas.

Por isso, gostaria aqui de fazer uma breve reflexão sobre a construção dos desenhos etnoterritoriais para a organização da educação escolar indígena por TEE. Embora tenha havido um estudo prévio empreendido pelo Ministério da Educação para se chegar à proposta de 41 territórios etnoeducacionais, a sugestão de quais povos deveriam integrar e compor cada TEE não foi apontada propriamente por esses povos. Quer dizer, estamos mesmo considerando as “raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (Decreto nº 6.861/2009, parágrafo único) dos povos indígenas interessados, ao se formar um etnoterritório?

Eu me pergunto: nós, não indígenas universitários e agentes de políticas públicas, ao buscarmos “recuperar” a força das nações indígenas pela pactuação de um território único abarcando um povo indígena inteiro, estamos levando em conta seus desejos e suas especificidades? Por um lado, tentamos desnaturalizar as fronteiras político-administrativas impostas pela formação do estado nacional brasileiro, mostrando que a política de TEE

pode contribuir para uma reterritorialização desses povos, “reunindo-os”⁵⁴ em torno de sua língua e da educação. Mas, por outro lado, estamos respeitando a vontade desses povos em se agrupar da forma como eles entendem seus projetos de comunidade e de escola? Estamos considerando, por exemplo, o faccionalismo⁵⁵ kaingang como uma característica sociocultural desse povo? Estamos considerando a experiência e sabedoria guaranis ao dizerem que, tal qual o modelo de territorialização da saúde, esse desenho não contempla a todas as comunidades? Estamos considerando as relações sócio-históricas entre kaingang e guarani na região sul? E por último, estamos considerando as apropriações que esses professores têm feito das políticas indigenistas, seus aprendizados, suas experiências e suas decisões?

Esses questionamentos me acompanharam ao longo de toda a pesquisa e em inúmeros momentos, duvidei de meu trabalho e dos resultados que ele poderia gerar. Minhas reflexões iam no sentido de indagar até que ponto eu estava compartilhando meus aprendizados sobre a política ou impondo minhas compreensões aos professores indígenas da Ação Saberes Indígenas na Escola. Felizmente, todas as vezes em que tive dúvidas sobre o caráter ético da pesquisa e de minha atuação junto às professoras e professores, foram essas pessoas que me mostraram os caminhos que percorremos juntos. Principalmente, as compreensões que fizemos juntos, os saberes e sentimentos que trocamos e mesmo as dúvidas que buscamos responder em nossas vivências compartilhadas e *corazonadas*.

Por fim, terminamos a reunião da comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais pensando em estratégias para envolver as comunidades na discussão sobre a política de TEE. Além disso, concluímos que era preciso

⁵⁴ Utilizo “recuperar” e “reunindo-os” entre aspas para acentuar a ambiguidade dessas intenções. Primeiro, porque me parece inadequado buscar recuperar o que não se perdeu, assim como reunir o que não foi separado. Séculos de colonização e exploração produziram grandes estragos, alguns irreversíveis, mas os povos indígenas não perderam sua força enquanto povo, nem a desterritorialização foi capaz de separá-los totalmente. Em segundo lugar, até que ponto continuamos reproduzindo discursos colonizadores quando deixamos que as intenções das políticas indigenistas se sobreponham aos desejos e necessidades das comunidades indígenas?

⁵⁵ O faccionalismo é um traço característico de muitos povos indígenas Jê, entre eles o Kaingang. Os processos de desterritorialização provocados pelo colonialismo e pela colonialidade na América acabaram por acirrar esse aspecto cultural e social desses povos, fazendo com que conflitos entre famílias e grupos, comuns na política e no dualismo cosmológico kaingang, dividam comunidades e separem ainda mais as pessoas kaingang nos municípios e estados.

sistematizar a discussão e levar propostas de ação diretas e objetivas para o grande grupo de professores, para que a política deixasse de ser teoria e começasse a se tornar prática. Segundo Miguel, esse era o melhor caminho para a compreensão e a apropriação — ir fazendo junto o que precisa ser feito. Nesse caso, era preciso avançar no diagnóstico da educação escolar indígena no Rio Grande do Sul. Decidimos, então, propor aos professores que começassem esse levantamento em suas escolas.

Na manhã do dia 31 de maio de 2016, Danilo Braga, Miguel Ribeiro e eu, representando a comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais, relatamos, em linhas gerais, o que se discutiu no dia anterior. Falamos sobre a política de TEE, quais seus objetivos, para que ela serve na prática e sobre o que é preciso para se avançar em discussões mais profundas e na sua compreensão para a ação, que seria fazer um diagnóstico detalhado da educação escolar indígena no estado do Rio Grande do Sul. Ressaltamos que esse diagnóstico é o segundo passo para a pactuação de um território etnoeducacional e que precisa ser feito pelos professores kaingang, não por agentes dos governos em suas diferentes esferas.

Com relação à Ação Saberes Indígenas na Escola, ressaltamos que por reunir tantos professores da maioria das escolas do estado e por fazer parte do programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, seria um lugar privilegiado para empreender esse diagnóstico, sendo a equipe da UFRGS uma parceira nesse trabalho, se fosse de interesse dos professores indígenas. E que não há perdas ou retaliações para os povos que decidirem pela não adesão à política de TEE, com o destaque de que ela só pode ser implementada a partir da reivindicação dos povos interessados.

Danilo Braga, em especial, enfatizou a importância de compreenderem e se apropriarem da política para decidir se vão aderir a ela ou não, avançando para sua pactuação ou determinando que outros caminhos seguir na educação escolar indígena do estado. A maioria das falas de Danilo na ASIE reforçava a questão da apropriação da política para tomar decisões, mas também os afetos suscitados pela apresentação da política em si para a compreensão da ideia de territórios etnoeducacionais. Assim, ao mesmo tempo que expunha seu entendimento sobre as possibilidades de

transformação da situação da educação escolar kaingang com a pactuação de um TEE na região sul, compartilhava suas dúvidas, seus receios, suas expectativas e suas esperanças. Seus sentimentos se encontraram com as desconfianças e desejos dos outros professores no grande grupo, de modo que foram esses sentimentos, os aspectos emocionais, o sentir das ideias e o pensar das emoções que orientaram os caminhos para a apropriação da política, em seus variados ritmos.

Essa discussão deu origem a um debate sobre o papel das universidades na formação de professores indígenas e nas comunidades, com pesquisas e parcerias. Discutiui-se também sobre a responsabilidade dos indígenas graduados e pós-graduados em suas comunidades e em ações políticas. Seguiu-se a isso uma longa discussão em kaingang, sem tradução nem resumo para os *fóg* presentes. Quando voltaram a falar em português, ainda compartilhavam as dificuldades enfrentadas pelos kaingang no ensino superior, com falas emocionadas e carregadas de sentimentos e memórias profundas, por vezes doloridas. Apontavam falhas nas políticas de acesso e, principalmente, no acompanhamento de indígenas no ensino superior e os transtornos e sofrimentos que afetam não só essas pessoas em seus cursos, como também suas comunidades.

A importância de relatar essas falas — que, aparentemente, não estabelecem relação direta com os territórios etnoeducacionais — tem uma dupla intenção. Uma é a de mostrar o modo como a discussão de uma política específica vai se ligando a outras, suscitando memórias, afetos guardados, *sentipensamentos* que parecem individuais e vão se descobrindo coletivos. Palavras que revelam sua potência quando ditas em língua própria, conversas que encontram amparo na cultura ancestral, na sabedoria profunda de um povo e de sua geocultura. A segunda intenção é a de apontar a racionalidade e a afetividade na apropriação das políticas indigenistas de educação em movimentos mandálicos, espirais de complementaridade que *corazonam* as políticas e seus resultados, indicando que uma política indigenista, mais que ter representação indígena em sua formulação, precisa ser pensada, gerida e sentida pelos indígenas em suas escolas, suas comunidades, em seu território.

O pesquisador kaingang Valmir Cipriano propôs retomar a discussão sobre a política de territórios etnoeducacionais como centralidade, a partir de todos os relatos ouvidos e lembrando a necessidade de tornar as políticas concretas registrando as ideias discutidas e “colocando no papel”:

Voltando, então, à questão da discussão dos territórios, escutando o que foi colocado, eu não sei, eu acho que é isso que o João⁵⁶ disse. E uma das tarefas do “Saberes” era fazer esse diagnóstico. Nós, professores, orientadores, os que estariam trabalhando com os professores, era para ter feito o diagnóstico, gente. E a gente não fez. Nesse sentido, de a gente não esperar para o encontro de Passo Fundo, porque creio que em grupo maior ele se torna mais difícil. Eu acho que esse grupo, como eu já estou aqui, eu acho que é um grupo bem coeso, bem distribuído em nível de estado, localização. Então, eu acho que se nós tivermos que fazer alguma coisa, tentar fazer alguma coisa, eu acho que esse grupo é que tem que definir e trabalhar ela, não empurrar de novo para mais tempo futuro. Eu sou dessa ideia. Ficou bem esclarecido aqui que nós já demos um passo, temos o diagnóstico, e eu acho que não é difícil fazer. Eu acho que basta nós retornarmos e fazer. Bem que tem uma comissão pronta já, também. Eu acho que é nós mandarmos dar um tempo, porque eu acho que às vezes, muita coisa acontece quando a gente não demarca, não delimita um tempo, para que essas informações venham para cá e para que a gente possa ver mesmo se a gente quer aproveitar esse barco andando. Porque, queira ou não queira, é uma coisa que está andando e a gente quer entrar. Como vocês mesmo disseram, tiveram povos que fizeram da maneira deles, mas porque, decerto, eles tinham conhecimento decente para eles fazerem uma coisa diferente. E eu acho que nós temos, pelo meu ver, temos que ir por esses caminhos já colocados. Porque a gente tem vários problemas na educação em termos de legislação para a educação indígena, infraestrutura, construção, reforma... Todo ano, ao menos em Inhacorá, aumenta uma, duas turmas de educação infantil, mais o primeiro... Não tem espaço para mais alunos no Inhacorá. Então, eu acho que eu sou da ideia de fazer, sim, mandar o diagnóstico. Nós temos promessas. De repente, com essa pactuação, a gente possa ganhar mais força, porque a gente está vendo que os acertos que a gente já fez para ter uma reforma, para ter as salas de aula, isso tudo já está passando. Então, de repente, eu vejo que, para a nossa situação lá do Inhacorá, a autoridade fazendo uma pactuação por essa educação indígena, nas áreas indígenas, educação diferenciada, de repente, a gente ganhe mais ânimo para cobrar. Porque a gente já não tem mais ânimo! Nós já fomos à prefeitura, já fomos à coordenadoria, pedimos informação para

⁵⁶ Referia-se ao pesquisador kaingang João Padilha que havia feito uma fala extensa sobre a necessidade de escrever as reivindicações e lutar também por escrito.

o estado... Me parece que agora, na primeira semana, o nosso cacique vai ter uma reunião com o Ministério Público, mas essa é uma das questões, lá no Inhacorá, nós não temos mais espaço. [...] Então, eu sou da ideia de a gente não esperar mais. Eu li os folders, aquela vez que foram passados para nós, então eu continuo dizendo que é uma coisa que, ela veio, sim, lá de cima, mas acho que dá para adequar à nossa realidade e para a gente mostrar como é que está a situação, principalmente da educação nas áreas indígenas. E volto a dizer: uma das funções dos orientadores era ter o diagnóstico das suas escolas, então eu acho que é bem simples de fazer (Valmir Cipriano, registro em áudio, 31/05/2016).

Assim como Valmir Cipriano, o orientador kaingang Miguel Ribeiro reforçou a necessidade de se avançar na elaboração de um diagnóstico da situação das escolas, tanto para a solução de problemas pontuais de estrutura, quanto para não incorrer nos mesmo erros já cometidos na construção de currículos e conteúdos. Miguel Ribeiro dizia que, uma vez esses orientadores, pesquisadores e formadores kaingang tendo “se apossado do conhecimento” (registro em áudio, 31/05/2016) sobre os territórios etnoeducacionais, o movimento seguinte é de iniciar o diagnóstico e levar esse conhecimento para suas comunidades. E chamou atenção para:

Quando nós construímos a nossa escola, quando nós construímos a proposta político-pedagógica, em determinado momento nós erramos, porque nós achávamos que nós, professores atuando na reserva indígena, poderíamos decidir pela nossa comunidade. E naquele momento lá, nós, kaingang, não sabíamos alfabetizar na nossa língua. Era uma coisa difícil, para nós, fazer alfabetização na nossa língua. Nós não tínhamos profissionais suficientes para fazer a alfabetização, e ainda não temos profissionais da língua kaingang suficientes para dar conta da demanda que nós temos hoje nas escolas indígenas. Então, naquela vez, nós priorizamos as nossas escolas na alfabetização na língua portuguesa, era uma coisa que... sei lá, nós achávamos mais fácil de alfabetizar os nossos kaingang lá na língua portuguesa, porque nós fomos alfabetizados na língua portuguesa. E nós erramos. E hoje, nós temos certeza de que nós podemos fazer a nossa própria alfabetização. Eu só estou puxando isso para nós não voltarmos a errar dentro desse diagnóstico e fazermos uma proposta que nós vamos, mais tarde, dizer: “Ah, não era bem isso”... (Miguel Ribeiro, registro em áudio, 31/05/2016).

A discussão foi encerrada com a afirmação da proposta de buscar fazer o diagnóstico da educação escolar kaingang no Rio Grande do Sul e levar o

debate sobre territórios etnoeducacionais ao grande encontro kaingang, em agosto de 2016. No dia seguinte, quando tratamos da organização do segundo encontro de todo o grupo kaingang, reservou-se um momento para compartilhar essa discussão com o grande grupo e expor as ideias e propostas que vieram surgindo ao longo dos encontros de formação da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Embora tenhamos seguido conversando sobre a política de TEE a cada encontro, infelizmente, aquela foi a única reunião específica da comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais. Como os encontros presenciais ocorrem a cada dois ou três meses, há sempre muitos temas a serem tratados nos dias de formação em Porto Alegre. Alguns deles, como a elaboração dos materiais didático-pedagógicos específicos, precisam ser discutidos por mais de um turno de trabalho.

Com isso, o tempo para uma reunião da comissão dentro do encontro de orientadores foi reduzido, e a questão acabou não sendo reforçada pelos próprios integrantes da comissão (onde me incluo também). De um lado, a equipe sugeriu fazer as reuniões de modo informal, em paralelo aos turnos de trabalho ou nos intervalos. Por outro lado, os professores indígenas acabaram por incorporar um espaço permanente de discussão política em todos os encontros de formação, com participação de todos os presentes.

Nos primeiros dias de agosto de 2016, ocorreu o segundo grande encontro kaingang, na cidade de Passo Fundo, RS, com início na noite do dia 1º. As falas e apresentações da noite aguçaram a memória coletiva da luta dos professores kaingang por educação, compartilhando os sentimentos reunidos e a esperança de ver uma escola verdadeiramente kaingang. Na manhã seguinte, 02 de agosto, teriam início as apresentações dos trabalhos desenvolvidos por cada grupo de orientação ao longo da segunda etapa da ASIE – núcleo UFRGS.

Seria a primeira vez que o tema da política de territórios etnoeducacionais teria destaque em um encontro da formação que abrangeria quase todos os professores kaingang da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS. Danilo Braga anunciou brevemente os temas que seriam tratados pela tarde na discussão sobre territórios etnoeducacionais:

Agora pensando nesses territórios, foi o que eu falei para o Baniwa. A gente vai ter que entender, a gente vai ter que digerir bem essa ideia de territórios etnoeducacionais para a gente poder debater com vocês e a gente poder pactuar. Mas o pessoal falou para a gente que o Saberes Indígenas, essa formação de professores, já está dentro do território. **Quer dizer, a política de territórios etnoeducacionais, nós já estamos fazendo, já estamos andando. Não estamos pactuados, mas já estamos andando.** É lei, e nós vamos ter que, de alguma maneira, nos encaixar dentro dessa proposta. Nesse sentido, eu já tenho umas ideias. Eu tenho uma proposta levantada que eu passei para os companheiros aí, de nós estarmos pensando nesse sentido aí. Algumas ideias loucas de mudança. É preciso avançar, dar essas ideias para a gente melhorar (Danilo Braga, registro audiovisual da ASIE, 02/08/2016, grifo meu).

Compartilho da percepção de Danilo Braga, de que estar discutindo sobre a política de TEE, pensando e estudando sobre, planejando e sonhando com a escola indígena que querem, é um indício de que estão andando, se movimentando, se apropriando da política. Não estar em um TEE pactuado não significa, segundo as vivências de campo e a perspectiva teórica por mim adotada, falta de apropriação, desconhecimento ou mesmo rechaço da proposta. Os movimentos de discussão e compreensão ocorridos até o momento dentro da ASIE – núcleo UFRGS mostram uma vontade crescente de “se apossar” da política, como dizia Miguel Ribeiro, torná-la efetivamente indígena, própria, adequada às realidades das comunidades, contribuindo para a melhoria da educação escolar indígena e para o protagonismo indígena nas relações com o Estado.

Nesse encontro, a discussão sobre a política de territórios etnoeducacionais teve início no turno da tarde, com Danilo Braga recuperando historicamente informações das reuniões ocorridas com professores kaingang nos anos de 2009 e 2011. Em linhas gerais, falou ao grande público o que entendia até então sobre a política, compartilhando alguns dos avanços que acredita serem possíveis com a pactuação de um TEE kaingang. Apresentou-me aos professores como uma parceira no estudo dos TEE, principalmente quanto à base legal e à pesquisa de etnoterritórios em funcionamento. Na língua kaingang, ele ressaltou que existem movimentos contrários à política entre os próprios kaingang. Sobre isso, ele disse:

Tem uma certa razão. Mas também, o Baniwa, quando ele fala que o território etnoeducacional é uma lei, nós vamos ter que acabar entrando nessa música e dançar ela, nós também temos que avançar nesse sentido, não é? Nós não podemos ficar para trás. Se as outras experiências são boas, se estão havendo as conquistas na educação, eu acho que é válido. Agora, se as outras experiências não são boas, então nós vamos ter que ver uma forma de nos organizar melhor e tocar a nossa educação aqui, na nossa região (Danilo Braga, registro audiovisual da ASIE, 02/08/2016).

Convidada por Danilo Braga para falar sobre os aspectos formais dos territórios etnoeducacionais, me pareceu importante informar que eu desenvolvia uma pesquisa sobre a temática, pois dessa vez eu falava ao grande grupo de professores kaingang do estado. Como muitos pareciam ouvir sobre a política pela primeira vez, enquanto outros tiveram contato com o assunto ainda nas reuniões de 2009 e 2011, sem continuidades, apresentei o que eu considero como os pontos principais sobre os TEE. Assim, busquei indicar os objetivos da política, que são: o respeito à territorialidade própria; a valorização das identidades de cada povo; a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas, inclusive na gestão, de sua educação escolar; o fortalecimento do regime de colaboração entre os governos federal, de estados e municípios e a sociedade civil.

A formação da comissão gestora do TEE é um diferencial para essa política de educação escolar indígena, tanto como instância de acompanhamento, avaliação e controle social do TEE, quanto ao próprio funcionamento do etnoterritório. Assim, nos detivemos nela e em seu funcionamento, detalhando as etapas de pactuação de um TEE (consulta, diagnóstico e pactuação) e fazendo projeções de como poderia vir a ser um território etnoeducacional kaingang. Aqui, foi situada a etapa em que se encontram os kaingang na política, que é a fase de consulta aguardando pelo diagnóstico para prosseguir.

Era importante evidenciar a vinculação da Ação Saberes Indígenas na Escola ao Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais, para que se visualizasse que a política era concreta, visível, palpável, não uma abstração a se alcançar. Ela existia e, de algum modo, os kaingang estavam fazendo parte dela. Então, enfatizamos que o diagnóstico da educação escolar

indígena no estado pode ser feito pelos grupos de orientação formados na ASIE - núcleo UFRGS, afirmando o papel da UFRGS como instituição parceira, por meio da ASIE, para a construção dessa política junto aos povos indígenas do Rio Grande do Sul. Disponibilizei-me a estar junto para o que considerassem necessário, uma vez que estava envolvida há anos com o estudo dos territórios etnoeducacionais e acabei estabelecendo um laço intelectual e afetivo com a questão e com as professoras e professores indígenas da ASIE.

Lembramos o desenho etnoterritorial proposto pelo MEC, em pactuar o TEE Povos do Sul entre Kaingang, Xokleng e Xetá, a possibilidade de um TEE apenas Kaingang e o interesse já manifestado pelos professores guarani em pactuarem um TEE junto aos kaingang no estado. Seu João Padilha ainda lembrou que, com a existência de um território etnoeducacional — independentemente de a terra indígena ser ou não demarcada e de onde ela estiver —, havendo uma escola indígena, ela será atendida.

Um burburinho crescente tomava conta do auditório nesse momento, com muitas conversas paralelas que eu não soube identificar se estavam se referindo à discussão proposta ou não. Parte dos professores não havia voltado do intervalo e tive dúvidas sobre o significado desse esvaziamento. Seria desinteresse, discordância, receio de discutir com a presença dos *fóg*? Danilo Braga comentou algo em kaingang e depois perguntou, em português, se havia dúvidas entre os demais professores, deixando claro que toda e qualquer decisão seria tomada no coletivo e que nada seria imposto ou feito sem a participação das comunidades.

Miguel Ribeiro tomou a palavra e fez uma longa fala em kaingang. Embora não tenha feito nenhuma tradução para o português, falava da política de territórios etnoeducacionais apropriando-se dela em sua própria língua. Pelas poucas palavras que pude “pescar” por não terem tradução para o kaingang, entendi que falou da definição de territórios, comparou à divisão territorial da área da saúde (os DSEI) e ressaltou a participação de Joel Pereira representando os guarani, referindo-se a ele como um *jamré*. Joel relatou as ideias que já tinha apresentado ao grupo de orientadores — de os guarani se

unirem aos kaingang no Rio Grande do Sul para pactuarem um TEE entre os dois povos no estado, talvez contando também com os Charrua.

Essa questão do território tem toda uma discussão. Desde o começo, desde lá de Faxinal do Céu, no Paraná, onde foi discutido, eu lembro que a discussão foi para esse lado, para o território guarani. E para o território kaingang, eu lembro que muitas lideranças queriam que o território fosse implantado em vários estados. Então, devido a isso, não se avançou. E pelo que a gente sabe, pela informação que a gente tem, na verdade, o MEC aguarda a manifestação das lideranças e dos professores. [...] Até sobre isso, foi pedido para que onde não tem território, que seja formado, e onde já tem, que seja mantido [...]. Então, só basta a gente se articular entre nós e formar esse território. Acho que isso, na verdade, teria que sair da conversa e ir para o papel. Acho que é isso que está faltando para nós, falta essa articulação. Até porque já foi explicado pela Fernanda como é que funcionaria esse território.

[...]

Na questão da saúde, vou dar um exemplo bem esclarecedor. Na SESAI, o governo federal implanta um sistema lá para compra de remédios, por exemplo. Aí, essa política pública é voltada para a Amazônia, que na Amazônia é muito mais difícil para eles lá, que eles têm de andar de barco. Quantos dias de barco eles levam para chegar a uma aldeia? Aí, em uma reunião em que estavam presentes inclusive enfermeiras aqui do Rio Grande do Sul, fizeram essa reclamação. Porque muitas vezes, tem a política pública para comprar um tipo de remédio lá para a Amazônia que não serve aqui para o Rio Grande do Sul. Muitas vezes, o próprio governo tem essa mania de achar que a política pública que eles fazem para a Amazônia vai servir também para a região sul. Então, acho que é dessa forma que esse território ajudaria a nós. Ajudaria muito, principalmente para a vinda de recursos que — isso, todos nós sabemos —, isso é uma das coisas que eu me preocupo. Às vezes, eles mandam recurso e algumas coisas que não precisaria mandar para o estado do Rio Grande do Sul, e muitas vezes, eles comparam às aldeias lá da Amazônia.

[...]

Eu acho que é importante a gente conseguir entender o que seria e o que traria de bom um território. Acho que isso, pelo menos para nós, guarani, já está bem claro e, na verdade, nós aguardamos a posição de vocês, dos professores kaingang, das lideranças, o que, na verdade, vocês vão decidir. Nós estamos para... assim, se vocês acharem que vamos tentar, pelo menos, tentar trazer um território para o Rio Grande do Sul, nós vamos estar apoiando. Então, o que falta é a posição de vocês, nesse momento (Joel Pereira, registro audiovisual da ASIE, 02/08/2016).

Esse depoimento traz importantes pontos para reflexão sobre as leituras políticas que esses professores indígenas vêm fazendo das políticas indigenistas. Primeiramente, Joel Pereira expôs sua percepção sobre os territórios etnoeducacionais, sobre as dificuldades que tanto os kaingang quanto os guarani no Rio Grande do Sul parecem ter para pactuarem TEE no formato proposto pelo MEC.

Semelhante ao que Danilo Braga e Maria Inês traziam quando se formou a comissão de estudo dos TEE, em março de 2016, Joel propôs que se avance na política, pois era preciso “sair da conversa e ir para o papel”. Segundo ele, esse passo adiante era possível e desejável, pois teriam o conhecimento sobre a política e os benefícios que poderia gerar para a educação escolar indígena. Para tanto, o avanço na implementação dependia, nesse momento, exclusivamente da manifestação dos professores e lideranças.

Em segundo lugar, Joel Pereira fez uma comparação entre a política etnoterritorializada da SESAI para a área da saúde indígena e o que se espera para a área da educação no MEC. Vários indígenas vêm criticando o modelo de gestão etnoterritorializada da SESAI, com a falta de regulamentação no atendimento e acesso diferenciado à saúde e problemas de execução da política, na manutenção dos entraves burocráticos mesmo em unidades descentralizadas e a dificuldade de pactuação com estados e municípios. O diálogo com a medicina tradicional e as concepções de saúde e doença de cada povo também parecem não se efetivar de modo intercultural nos DSEI, resultando que mesmo etnoterritorializado, o atendimento tende a ser uniformizante e padronizado.

Joel já havia atentado em outro encontro para o ponto específico do atendimento e assistência aos guarani do interior, que são excluídos do Distrito Sanitário Especial Indígena Litoral Sul. Esse DSEI deveria atender ao povo guarani como um todo, mas inviabiliza o acesso aos guarani do interior do Rio Grande do Sul, por exemplo, mostrando que essa etnoterritorialização não os atende a contento.

Nessa fala, Joel Pereira faz uma crítica que vem sendo compartilhada por outros povos das regiões sul, sudeste e nordeste do país: a de que as

políticas públicas indigenistas são homogeneizantes, não atendendo às especificidades de cada povo e tomando como modelo e público-alvo, em sua maioria, povos amazônicos. Ele diz que “muitas vezes, o próprio governo tem essa mania de achar que a política pública que eles fazem para a Amazônia vai servir também para a região sul”, o que gera problemas de gestão, de repasses de verbas e de atendimento efetivo e de qualidade às pessoas indígenas da região sul, como os kaingang e os guarani.

Assim, Joel propõe que se aprenda com os erros dos DSEI para construir um TEE que realmente atenda às necessidades dos povos envolvidos, dialogando com seus saberes tradicionais e com seus projetos e comunidades. E segundo ele, os guarani estão aguardando a posição dos kaingang para avançarem juntos na construção de um TEE, revelando que já se apropriaram da política o suficiente para decidirem avançar em sua implementação. E continua sua fala, afirmando que “é importante a gente conseguir entender o que seria e o que traria de bom um território. Acho que isso, pelo menos para nós, guarani, já está bem claro e, na verdade, nós aguardamos a posição de vocês”.

Após Miguel Ribeiro e Danilo Braga acrescentarem algumas informações que discutimos previamente na comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais, os outros professores kaingang no auditório continuavam sem manifestar participação visível. Eles instigavam os demais a compartilharem suas ideias, suas opiniões e suas dúvidas, buscando tomar uma decisão coletiva sobre a questão de se avançar ou não na política.

Danilo reconheceu que havia muitos professores jovens entre eles, alguns que estavam em sua primeira reunião de formação específica de professores indígenas. Seu Pedro Garcia contou uma história sobre sua luta política em português e depois fez uma fala em kaingang, sem traduzi-la. Em seguida, Dona Iracema falou longamente em kaingang e, embora não saiba exatamente o que ela disse, o barulho de conversas paralelas cessou e todos os professores passaram a prestar atenção em suas palavras. Foi aplaudida ao final, sendo sucedida pelo *kujá* Jorge Garcia no uso da palavra.

Seu Jorge Garcia fez uma fala em kaingang e depois continuou em português, buscando alertar os professores quanto às políticas indigenistas e o cuidado que é preciso ter com elas.

Olha, tem que tomar cuidado, meus filhos. Porque a coisa não é... Olha, o povo para enganar a nós, lá, os contrários, eles têm muitos jeitos. [...] Então assim, tem que tomar muito cuidado a comissão. Essa comissão tem que tomar muito cuidado com esse povo, porque tem muita gente contrária a nós. E isso não vem de agora. Eu estou velho nessa luta. Quanto a gente tem sofrido através dessa questão de terras e até agora, nós estamos só apanhando, laço e laço. [...] Então, eu peço, meus filhos, que tenham muito cuidado, vocês estão ainda subindo, criando as crianças. Falaram muito em escola e não falaram aqui em criança. Todo dia, estão fazendo criança, e todo dia está nascendo. Então, vocês têm que tomar muito cuidado, vocês que são educadores, para criar essas crianças. Porque a criança, quando nasce, ela não está sabendo nada. Se a mãe não bota no peitinho dela, vai levar dois anos para ela comer... Então, é difícil! Tem que ficar grande para depois ir para a aula, e aí vai... Então, não vamos pensar só em escola, vamos pensar nas crianças também (Jorge Garcia, registro audiovisual da ASIE, 02/08/2016).

O sinal de alerta de Seu Jorge Garcia passou a ser lembrado a cada encontro, como se fosse um emblema do modo de apropriação kaingang (e indígena) das políticas indigenistas, não indígenas. Devido à sua idade, sua posição social entre os kaingang, sua sabedoria de *kujá* e sua longa trajetória de luta, ele recordou que o jeito kaingang de estar nessa luta é tentando aprender com os erros do passado. Não foram poucas as vezes em que, na história de colonização, dominação e extermínio dos povos ameríndios, o não indígena utilizou-se de estratégias como mentira, engano, traição, falsas promessas. E isso causou (e ainda causa) muito sofrimento a esses povos, além de muitas perdas e cicatrizes na memória dos coletivos. No entanto, gerou também movimentos de resistência, força de resiliência e táticas de apropriação seletiva, de uma mediação entre o que se mantém de si e o que se toma do outro para continuar sendo si mesmo.

Dessa forma, quando os professores se instigavam uns aos outros para avançar na implementação da política de territórios etnoeducacionais, Seu Jorge Garcia lembrou que, com relação às políticas dos não indígenas, é

seguro “confiar desconfiando”, como diz o ditado popular. Isso porque, mesmo que existam muitos parceiros e aliados entre os não indígenas, há muitas pessoas contrárias aos povos indígenas.

Além disso, ele apontou que “falaram muito em escola e não falaram aqui em criança”, indicando o perigo de se pensar na educação a partir da escola somente. A preocupação de Seu Jorge Garcia parecia ser com relação às concepções de educação kaingang, uma vez que o aprendizado não se encerra na escola nem a tem como centralidade da vida na comunidade. Como avançar nas políticas de educação quando se pensa na instituição e não em quem aprende e vai continuar o povo e suas tradições?

Para mim, os significados contidos na fala de Seu Jorge Garcia são uma das mais profundas reflexões sobre os modos próprios de apropriação política pelos povos indígenas, em que avançar não é necessariamente sinônimo de ir em frente, numa concepção progressista e desenvolvimentista de avanço político. Avançar é também olhar para dentro, para o cerne do pensamento indígena, para a criança que nasce e para o velho silencioso. É buscar no coração de seu povo, de sua marca, de sua terra, a razão para seguir e os motivos para acreditar na política, a ponto de tomá-la para si e se apropriar verdadeiramente dela.

Depois desse momento de cuidado e reflexão profunda, Danilo Braga buscou, mais uma vez, instigar a participação dos professores mais jovens, no sentido de decidirem no grande grupo que decisão tomar. Falou da intenção discutida no último encontro de orientadores, em Porto Alegre, de pactuar um território etnoeducacional apenas no estado do Rio Grande do Sul, entre kaingang e guarani.

Um professor kaingang perguntou sobre como se dá a gestão de um território etnoeducacional. Danilo Braga falou um pouco sobre a criação da comissão gestora do TEE. Em seguida, falei de como seria a composição dessa comissão, destacando a presença dos representantes indígenas. Busquei ainda apresentar exemplos concretos de avanços ou transformações na educação escolar indígena que alguns dos TEE pactuados já mostram, para que o discurso deixasse de ser apenas teoria e parecesse ser mais possível de aplicar. Citei a elaboração das Diretrizes para a Educação Escolar

Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e as Diretrizes do Território Etnoeducacional Cone Sul, ambas no Mato Grosso do Sul; a construção de cinquenta novas escolas no TEE Alto Rio Negro; e a pactuação do TEE Serra Negra Berço Sagrado, composto por catorze povos indígenas em Pernambuco, inicialmente previsto para compor outro etnoterritório junto aos povos de Ceará e Piauí.

Danilo Braga destacou ainda que os povos indígenas não são obrigados a aderirem a essa política, que o arranjo político para a educação escolar indígena pode permanecer como está. No entanto, seria preciso, pelo menos, uma equipe maior no Núcleo de Educação Indígena da SEDUC, já que Rodrigo Venzon é o único servidor lotado para o setor, ficando dessa forma sobrecarregado. E acrescentou que “talvez dê para a gente, se não pensar o território, a gente tem que se organizar, de qualquer maneira, para estar pressionando esse pessoal para essas políticas acontecerem” (Danilo Braga, registro audiovisual, 02/08/2016).

A formadora kaingang Fátima Amaral perguntou sobre o financiamento dos territórios etnoeducacionais, ao que Danilo pediu que, mais uma vez, eu pudesse responder. Após minha resposta e os comentários de Fátima, Miguel começou o encerramento do turno de trabalho, agradecendo e chamando a atenção para o comprometimento dos professores com as discussões políticas e com a própria Ação Saberes Indígenas na Escola. Agradeceu aos que tinham ficado no auditório e participado da discussão até o final, mas apontou o esvaziamento do lugar e provocou o grupo a fazer uma autocrítica quanto ao seu papel nas escolas, nas políticas e em suas comunidades.

Não me foi possível avaliar os resultados daquela discussão logo após seu encerramento. Fui pensativa para o jantar, buscando respostas para o número visivelmente reduzido de professores presentes da discussão. Conversei com alguns de meus colegas de equipe e alguns professores kaingang, ouvindo suas impressões sobre o ocorrido. Para mim, deveria ser o fim oficial da pesquisa de doutorado, quando eu finalmente pude apresentar a pesquisa ao grande grupo kaingang e eles tiveram a primeira reunião estadual sobre os TEE desde 2011. No entanto, eu tinha tantas dúvidas e incertezas agora que parecia estar começando a pesquisa novamente.

Busquei acalmar meu coração, com seus pensamentos e sentimentos, conversando sobre outros assuntos, tentando me concentrar no meu corpo, na minha intuição e nas sensações que o lugar me despertava. Eu havia descoberto minha segunda gravidez há cerca de uma semana e tinha compartilhado com pouquíssimas pessoas. Tentei, então, conectar-me verdadeiramente com aquela experiência intensa, indo dormir com a esperança de que os sonhos me apontassem o caminho a seguir.

No dia seguinte, acordei com a certeza de que, independentemente da escolha dos professores kaingang ali reunidos em avançar ou não na pactuação de um território etnoeducacional, eu havia vivenciado um verdadeiro acontecimento. Como não indígena e pesquisadora acadêmica, criada dentro de um sistema de pensamento moderno ocidental ainda muito positivista, de lógica dedutiva e racionalismo exacerbado, eu havia esperado ver respostas na tarde anterior. Por ter alimentado essa expectativa, eu acreditei, ao fim do dia anterior, que o silêncio, a discussão muito localizada entre os mesmos professores que já demonstravam interesse na questão, o esvaziamento do auditório fossem sinais de fracasso.

Entretanto, eu não havia apreendido o acontecimento com todas as minhas sensibilidades de mundo. Eu estava, mesmo que buscando alertar-me a todo tempo, caindo na tentação do dever ser, isto é, procurando aquilo que eu achava que poderia (ou deveria) vir a ser, e não percebendo o que era, o que estava sendo ali. Naquele aparente não acontecer, estava o verdadeiro acontecimento, um modo específico de apropriação das políticas de educação escolar indígena pelos professores kaingang do Rio Grande do Sul, em especial uma apropriação peculiar da política de territórios etnoeducacionais.

Assim, no dia 03 de agosto, durante a apresentação de trabalhos do grupo sob orientação do professor Juarez Miguel, o pesquisador kaingang Valmir Cipriano — que tem acompanhado o grupo — fez uma fala que pareceu traduzir esses modos próprios de apropriação política.

Eu queria dizer aos grupos de professores que estão aqui, que a gente, à noite, não sei por qual motivo, a gente se encontrou, mas a gente debateu muito a nossa situação [...]. No mínimo, a gente ficou até uma hora da manhã. [...] Eu quero dizer que eu aprendi muito, como professor, como aluno e como indígena.

E é apenas o Saberes Indígenas que proporciona esse momento. [...] E fica bem claro para mim também hoje que, se a gente quiser construir o nosso futuro como povo kaingang, primeiro a gente tem que olhar para o nosso passado. [...] Se a gente não pensar no nosso futuro como pessoa e como professor, a gente não tem um futuro seguro. E assim é a mesma coisa com as escolas indígenas: se a gente não pensar nas lutas, nas conquistas, nas nossas lideranças, nossos professores antigos, a gente vai se arrepender, como está quase acontecendo hoje nas escolas indígenas, ou seja, a desvalorização da nossa própria cultura dentro das escolas. Então, foi um aprendizado que eu tive ontem à noite, cada um colocando uma luta, colocando uma solução, mas tudo era conseguido, essas vitórias, revivendo as memórias. [...] Foi feita a apresentação da professora aqui [apontando para mim] e pela colocação do nosso *kujá* [apontando para seu Jorge Garcia] sobre a questão da discussão da territorialidade. Ontem o nosso *kujá* disse, contou uma história lá do passado, de muitos anos atrás, para dizer para nós: professores, parem, tenham cuidado [...]. Então, professores, no momento que a gente passa por uma situação em que o momento hoje exige que eu seja um professor que tenho que estar fortalecido na minha cultura, buscando a cultura do não indígena para que ao menos depois a gente possa ter um bom futuro, nós temos, sim, que estar discutindo com os nossos antepassados, buscando a nossa história, buscando a nossa conquista, para que a gente possa construir uma proposta, uma política melhor para as nossas escolas. [...] Essa união, como eles colocaram ontem, que faz a força, está faltando hoje em nós, professores indígenas. Então, eu quero deixar essa pequena reflexão para nós, professores, para que possamos estar discutindo, sim, com as nossas comunidades, com as nossas lideranças. Porque, por bem ou por mal, as nossas lideranças não estão fazendo aquilo de errado nem de certo porque eles querem, mas sim, porque o sistema está ali. Mas como eu disse, nós somos professores, nós somos lideranças, nós temos autoridade e podemos estar orientando as nossas lideranças, os nossos capitães, nas nossas comunidades para que seja fortalecido, ou se tem algum problema numa escola indígena. [...] Então, quero deixar esse registro, essa reflexão para que nós, professores, possamos pensar o nosso passado, o passado do *kamê*, o passado do *kanhru krê*, que teve essas conquistas. [...] E pedir que a gente sempre esteja assim, unidos para discutir proposta e, de repente, desse grupo sair um encaminhamento que possa ajudar os nossos filhos, os nossos netos para o dia de amanhã (Valmir Cipriano, registro audiovisual da ASIE, 03/08/2016).

Primeiramente, gostaria de apontar os aspectos peculiares do modo de educação e reflexão trazido por Valmir Cipriano, ao contar das conversas informais, em roda, à noite, em um encontro aparentemente sem motivo,

não orientado, ativando memórias individuais e coletivas como mecanismos de compartilhamento de saberes e de aprendizagens. Em sua dissertação de mestrado, ao se referir à sua metodologia de pesquisa, o formador kaingang Bruno Ferreira diz que se utilizou as “rodas de conversa, uma prática kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações, e sim, o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala” (FERREIRA, 2014, p. 8). Em outro trecho, ele dizia que

[...] os ensinamentos kaingang são passados em momentos oportunos, mas a noite é especial. A noite é o momento de se fazer narrativas para as crianças, preferencialmente ao redor do fogo. Dizem os velhos que é no silêncio da noite que as crianças aprendem, tudo que é contado permanece na memória e à noite é o tempo certo para aprender (FERREIRA, 2014, p. 69-69).

Assim, na Ação Saberes Indígenas na Escola, os turnos da noite normalmente são para atividades culturais, de socialização ou à escolha de cada um, sem programação de trabalho. E o que tem acontecido são essas rodas de conversa durante as noites, conversas informais em que histórias são contadas, memórias e saberes compartilhados, e muitas discussões políticas são aprofundadas. Tudo isso, fora dos espaços formais dos auditórios, longe dos olhos e dos ouvidos dos não indígenas, manifestando suas esperanças e seus receios profundos, tomando decisões coletivas e *corazonadas*.

Valmir Cipriano também apontou para dois modos distintos de adquirir conhecimento e tomar decisões para suas comunidades. De um lado, a apresentação da professora não indígena, contando do modo como a política de territórios etnoeducacionais é pensada pelos não indígenas. De outro, o *kujá* pedindo atenção e cuidado aos professores indígenas, contando histórias de lutas antigas de seu povo e de sua cultura.

É possível depreender, desde a fala de Valmir, que o modo desses professores indígenas se apropriarem da política de TEE conjuga estas duas dimensões de compreensão: da leitura dos textos, do entendimento racional da proposta, do “botar no papel”; e da cautela, da desconfiança, da memória histórica e afetiva, do *sentipensamento* coletivo, em comunidade. A

apropriação, então, passa pela revisita ao passado de lutas, pelo cuidado com os velhos, com as crianças, com a comunidade, com a compreensão dos termos e jargões políticos não indígenas, com parceria, com muita conversa e com o espírito de coletividade e união.

A última reunião de orientadores do ano de 2016 se deu em setembro. Esse foi um encontro avaliativo, dividido em relato do trabalho e avaliação de cada um ao longo da segunda etapa que culminava no grande encontro guarani, ocorrido em junho, e o grande encontro kaingang, em agosto de 2016. Também foi um encontro para concretizar propostas e sugerir encaminhamentos, envolvendo decisões sobre a elaboração dos materiais didático-pedagógicos a serem produzidos como produtos da segunda edição da Ação Saberes Indígenas na Escola.

No grande encontro kaingang, a escolha por um turno de trabalho dedicado à discussão em torno dos TEE, embora não tenha parecido ter dado frutos imediatos, germinou outras (re) organizações políticas, como a possibilidade do ressurgimento da Associação dos Professores Bilingues kaingang e Guarani - APBKG e a articulação para participação no II Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena - II FNEEI. Dessa forma, a temática dos territórios etnoeducacionais, nesse encontro de orientadores, não teve um enfoque principal de discussão, mas atuou como possibilitadora de outras discussões dentro de articulações e movimentos políticos.

Assim, em 26 de setembro de 2016, a política de territórios etnoeducacionais surgiu a partir dos informes sobre a organização de conferências educativas locais em preparação à II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que ocorrerá (após alguns adiamentos) ainda em dezembro de 2017. Segundo o relato de Maria Inês de Freitas que esteve presente em uma reunião em Brasília para tratar da organização dessas conferências, a política de territórios etnoeducacionais surgiu como ponto de pauta, para se aliar e fomentar a discussão do Sistema próprio de Educação Escolar Indígena, que será o tema da II CONEEI.

Seguiu-se a isso uma tentativa de organização, por comunidade e local, de quantas e onde seriam as conferências educativas, o que era possível providenciar com o pouquíssimo recurso a receber, cálculos de gastos com transporte e alimentação. Os professores do grupo de formação da ASIE, que

já vêm discutindo sobre territórios etnoeducacionais, estariam em alerta para informar sobre a política nas comunidades quando o assunto surgisse.

O encontro de orientadores em setembro de 2016 marcou o final da segunda etapa e início da terceira, ao mesmo tempo. Porém, devido a um grande atraso no repasse de verbas para custeio da Ação Saberes Indígenas na Escola — fruto da crise política e das tentativas de desmantelamento do Ministério da Educação e da SECADI —, só foi possível haver um novo encontro de formação em fevereiro de 2017.

Decidiu-se por um turno para informar e discutir sobre as organizações e movimentos políticos que vinham acontecendo e sua articulação com a vida nas terras indígenas. Assim, na tarde de 21 de fevereiro, houve vários relatos sobre diferentes movimentos kaingang em torno das políticas de educação escolar indígena.

Miguel Ribeiro e Bruno Ferreira contaram de sua participação no II FNEEI, ocorrido de 24 a 28 de outubro de 2016, em Brasília. Contaram das dificuldades da viagem e das vantagens de se reunirem com professores indígenas do Brasil inteiro, de forma autônoma e autogestionada.

Danilo Braga informou sobre a situação da APBKG, explicando o que era preciso para reativá-la e sugerindo a criação de uma nova associação de professores indígenas, se os demais achassem viável, como uma alternativa aos problemas jurídicos da antiga APBKG. Ressaltou a importância de uma associação para seguir com a articulação e protagonismo dos professores indígenas no estado, independentemente da continuidade ou não da Ação Saberes Indígenas na Escola. Lembrou a comissão que se formou durante o segundo grande encontro kaingang, em agosto, na cidade de Passo Fundo. Disse que os integrantes buscavam se reunir e estudar as possibilidades para um bom funcionamento, seja da nova APBKG, seja de outra articulação política dos professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul.

Em seguida, Seu João Padilha, que fazia a coordenação do turno de trabalho junto com Maria Inês de Freitas, pediu um relato sobre tudo que já havia sido discutido sobre a política de territórios etnoeducacionais no âmbito da ASIE, ressaltando que a comissão para estudo dos TEE “não evoluiu” (João Padilha, diário de campo, 21/02/2017). Fiz alguns apontamentos lembrando a caminhada que havíamos feito juntos até ali.

Lembrei que a comissão se reuniu apenas uma vez, mas que esse movimento também tem sido lento no Ministério de Educação, onde parecia, naquele momento, estar tudo estagnado.

No entanto, o não se falar sobre não significa falta de movimento. Por exemplo, embora não tenhamos TEE pactuados na região sul, a organização dos representantes indígenas para a II CONEEI estava sendo feita com base nos 41 territórios etnoeducacionais previstos pelo MEC. Assim, a conferência regional em preparação à II CONEEI teria o nome de “Conferência Regional Povos do Sul e Litoral Sul”. Do mesmo modo, a falta de reuniões sistemáticas da comissão de estudos da política de TEE na ASIE – núcleo UFRGS não significa necessariamente falta de discussão e apropriação da política pelos professores indígenas da região sul. Esse modo próprio e peculiar de apropriação parece indicar outros caminhos menos explícitos de compreensão e domesticação das políticas, em que o silêncio, a reflexão, a desconfiança e o cuidado caminham lado a lado com a esperança, a coragem e a vontade de continuar lutando.

Como precisaria me afastar para receber meu segundo filho Amarú, sugeri que a comissão agregasse novos membros para levar à Conferência Regional relatos das discussões que estavam ocorrendo no estado e, se fosse o caso, propostas concretas acerca dos territórios etnoeducacionais. Essa foi minha última participação em encontros de formação da ASIE antes do nascimento de Amarú.

O encontro de formação que se seguiu, no mês de abril, tinha como ponto principal a elaboração dos materiais didático-pedagógicos produtos da segunda etapa. Houve ainda pequenas reuniões das comissões editoriais que se formaram para acompanhar a produção e revisão dos materiais, das quais não pude participar.

Em julho de 2017, como já relatei, participei de uma manhã de trabalho, junto com Amarú, prestes a completar quatro meses de idade. Segundo o planejamento do encontro, aquele turno iria discutir a participação dos professores kaingang na conferência regional de educação escolar indígena que seria realizada na primeira semana de outubro, em Florianópolis. Faltava ainda a escolha de representantes de algumas comunidades educativas e conversavam sobre como oficializar e registrar a

escolha desses representantes. Minha participação foi no sentido de retomar a discussão sobre a política de territórios etnoeducacionais, buscando responder as dúvidas que havia entre os professores presentes.

Algumas pessoas da equipe UFRGS e professores kaingang fizeram perguntas pontuais sobre o que muda com a organização em TEE, o que precisa ser feito para sua pactuação e que ganhos os povos indígenas que implementaram etnoterritórios tiveram até o momento. Após cada resposta minha em português, os kaingang discutiram em sua própria língua, sem traduzirem para os não indígenas da equipe. A orientação geral, ao final da discussão, foi de que essa discussão fosse levada para a Conferência Regional e as compreensões fossem compartilhadas e construídas com os professores dos outros estados da região sul.

Aquele dia deveria encerrar os assim chamados “trabalhos de campo” de minha pesquisa. Eu não poderia continuar produzindo novos dados. Era preciso analisá-los com um certo rigor que o doutorado acadêmico me exigia, por mais insurgente que eu pudesse parecer estar sendo em meus estudos e métodos como pesquisadora. Era preciso escrever, mostrar o resultado dos anos de afinco com um produto. E para isso, era necessário apartar-me da vivência, de onde a vida acontece para, depois de duas gestações, apresentar o fruto de meu trabalho.

Os brotos que germinam, no entanto, apontam os caminhos a seguir. Havia muito de expectativa e de incerteza em toda esta pesquisa. E quando me propus a fazer um campo multissituado, me perguntava que resultados eu teria com as sementes plantadas. Teria eu uma bela colheita a fazer em minha escrita final de tese, ou ervas daninhas para expurgar dos campos semeados? O que fazer com as sementes que não vingaram? E com as germinações espontâneas, não planejadas, seriam *maíz o maleza*⁵⁷?

⁵⁷ Rodolfo Kusch nos fala que, segundo a sabedoria profunda americana, o azar é a possibilidade de que se dê ou não o fruto, e para equilibrar os opostos e harmonizar ordem e caos, o ser humano tenta intervir na natureza. Para que se dê *maíz* e não *maleza*, se fazem rituais de preparação do campo e da semente, mas o fruto continua no plano do acaso, do imprevisível, daquilo que não se pode controlar.

Maíz o Maleza?
ou
Germinações Espontâneas

*Gente bonita é foto
 Gente boa é lembrança
 É gosto, é cheiro, é toque
 Tempero, pedaço de infância
 O resto é rosto, é risco
 Dúvida que nos alcança
 É a brisa que vira o barco
 Ficando com a maré mansa
 [...]*

*Amor de verdade é livre
 Não fica tentando secar
 A diferença entre o remédio
 E o veneno, é a dose que se usa
 Ainda mais quando se tem afeto
 Quando se quer junto, perto
 mesmo se o caminho é incerto
 Decerto que vale apostar
 [...]*

*Hoje só quero a pureza disso comigo
 Verdade de olhares sinceros
 Onde possa encontrar abrigo
 (Fióti, trecho de “Gente bonita”, 2016⁵⁸).*

Era fevereiro de 2016. Um típico verão portoalegrense, se não fosse pelo fato de eu ter me casado. Vivíamos juntos há anos, meu companheiro e eu, já tínhamos um filho e decidimos nos casar no carnaval de 2016. Mais do que oficializar em termos legais a união, um casamento era motivo de celebração e de reunir as famílias. Desde 2014, eu não voltava à minha terra natal, e mesmo que alguns parentes viessem nos visitar uma vez por ano, a saudade de nossas famílias era grande.

Foi uma festa pouco planejada, com participação de amigos, conhecidos, da família com quem cresci e da família que me acolheu em Porto Alegre. Uma celebração espontânea. Todos que estavam conosco naquela noite nos queriam bem e celebravam conosco com verdadeira

⁵⁸ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=jW0-jYz1PxI>

alegria por estarmos juntos. O casamento, naquele momento, mais que a união de famílias, era o fortalecimento de minhas raízes, meu amparo no mundo, o ânimo para seguir nos caminhos que escolhi tão longe de casa.

Poucas semanas depois, eu voltava à Terra Indígena Ligeiro, no município de Charrua, próximo a Passo Fundo. Havia estado lá pela última vez em setembro de 2012, durante minha pesquisa de mestrado. Na volta para casa, naquele inverno de 2012, eu descobri minha primeira gravidez. Já nesse verão de 2016, Perseu estava a poucos meses de completar 3 anos de idade. Muito tempo parecia haver se passado.

Meu motivo para estar no Ligeiro era outro. Se em 2012 eu fui como pesquisadora de mestrado para encontrar um professor kaingang, agora eu ia como professora formadora da Ação Saberes Indígenas na Escola para encontrar três grupos de orientação, de terras indígenas na região de Passo Fundo, reunidos na escola do lugar.

Eu estava entusiasmada por ter retornado. Almocei na casa de uma professora, com sua família, e de lá fomos ao encontro na escola. Como na vez anterior, havia chovido bastante um dia antes e o sol refletia nas poças d'água pelas ruas. Eu buscava reconhecer o entorno da escola, as pessoas, o cheiro e a sensação do lugar. Estar no Ligeiro de novo era, para mim, um compromisso pessoal.

O encontro com os professores indígenas durou a tarde toda. Eu estava cansada por ter viajado a manhã inteira, mas a vontade de estar junto era maior que o cansaço. Conversamos muito, sobre a ASIE, sobre a UFRGS, sobre o que era esperado deles, mas principalmente sobre o que eles esperavam da ação. Alguns contavam das dificuldades em fazer seu trabalho em sala de aula, e queriam saber como a ASIE podia realmente ajudar na promoção dos saberes indígenas nas escolas, principalmente onde a gestão era feita por não indígenas, como na maioria das escolas da região. Procuramos caminhos e respostas conjuntamente.

Após a reunião, comemos e confraternizamos juntos. Conversei mais informalmente com algumas professoras, rimos, falamos de nossos filhos, do trabalho, do tempo, da vida. Eu precisava voltar para casa no mesmo dia, enfrentar a estrada e longas horas no ônibus. E sem ter nenhuma certeza

sobre o que aquele encontro tinha significado para a ASIE e para os professores kaingang. Conseguimos semear algo? E se a semente foi instalada, o que surgiria dali? Seria *maíz*? Seria *maleza*? Para mim, era difícil dizer. Contentei-me com o não saber, não poder prever, não controlar as germinações espontâneas. Deixei-me estar e descansar no caminho de volta para minha família, com a intuição de que aqueles primeiros brotos já eram o verdadeiro acontecimento. Na pesquisa, como na vida, era preciso estar disposta a aceitar e acolher as incertezas, o não saber, o acaso da ordem e do caos.

Estar disposta a estar sendo junto com, aqui e agora, significa estar disposta também ao acaso e ao azar. Quando me lancei nesta pesquisa, deixando-me afetar e me sabendo afetando, busquei atender à minha intuição nos campos de vivência. Mas eu também tinha algumas esperanças e expectativas de onde queria chegar. Afinal, depois de escolher e cuidar da semente, depois de sua semeadura e de rituais para seu crescimento, o movimento orgânico da vida me impeliu a esperar frutos. Quando se planta milho (*maíz*), não se espera que brotem ervas daninhas ou que frustre a colheita (*maleza*).

No entanto, a *maleza*, nesta pesquisa, não significa a escassez e a carência, em contraponto à abundância da colheita, do *maíz* que sacia a fome. Se, no campo, o surgimento de ervas daninhas na plantação é prejudicial ao fruto, na cidade, *maleza* é uma germinação espontânea que pode significar resistência e insurgência da natureza.

A germinação espontânea nos lembra que não temos o controle das forças naturais, que precisamos conviver com o fasto e o nefasto e que a separação entre natureza e sociedade é mera ficção do pensamento moderno ocidental. Uma muda de trevo que nasce por entre o concreto, brota nos muros e calçadas, no meio do caminho, nos remete à força da vida, à

imprevisibilidade, ao indeterminado. Aponta para a percepção de que o não acontecer também é acontecimento, de que o silêncio também fala e de que, por mais esforços para que a semadura germine *maíz*, a *maleza* também tem algo a nos ensinar.

Assim, no projeto desta pesquisa de doutorado, havia a intenção de investigar um território etnoeducacional como campo de possibilidades. De acordo com meu planejamento, eu realizaria uma vivência no TEE Tapajós-Arapiuns, no estado do Pará. A possibilidade de investigação em um território etnoeducacional já pactuado e implementado era um desejo, um projeto e uma intuição que me acompanhava desde os estudos do mestrado. No entanto, essa vivência não poderia ser fruto de um exercício de iniciação, que caracteriza o curto período em que um curso de mestrado deve ser realizado. A vivência mereceria, a partir dos vislumbres daquela iniciação, uma imersão mais prolongada e com poucas pausas e interrupções em seu estar-se-fazendo.

Desse modo, a escolha do TEE Tapajós-Arapiuns foi feita por motivos políticos, afetivos e acadêmicos. Quando passei a estudar os poucos dados disponíveis ao público sobre os TEE pactuados, o etnoterritório do Rio Negro mostrava-se como o mais adequado ao estudo, por ser o primeiro TEE implementado, com plano de ação pactuado em 2009 e revisado em 2014 com novo diagnóstico, e pelo histórico de apropriação das políticas de educação indígena pelos vinte e três povos que compõem a região definida pelo desenho do etnoterritório.

No entanto, o solo de onde vim e para onde retorno sempre que preciso fincar meus pés, o solo que não se vê nem se toca, mas que pesa e me *corazona* em todo meu estar sendo na pesquisa e na vida, impôs sua presença e seu espírito sobre mim, como um chamado ao qual eu não poderia continuar sem atender. Foi dessa maneira que a escolha por um TEE situado no estado do Pará, terra de onde sou natural e com a qual me identifico, tornou-se certeza a ser concretizada.

Dentre os três territórios etnoeducacionais situados exclusivamente no estado do Pará (afora os outros dois que integram o Pará a outros estados da região, de acordo com os critérios estabelecidos pelos povos indígenas que

os compõem), o TEE Tapajós-Arapiuns foi por mim escolhido, entre outros motivos, por questões de logística e deslocamentos dentro do estado. Embora o etnoterritório tenha uma avantajada extensão territorial e muitos caminhos exclusivamente fluviais, eu pretendia contar com o apoio de pesquisadores das universidades locais, como a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e *campi* locais da Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Estadual do Pará – UEPA, ambas com inserção e parcerias com os povos indígenas da região.

O território etnoeducacional Tapajós-Arapiuns é integrado pelas terras indígenas que se encontram nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, no estado do Pará, e compreende os seguintes povos: Tupinambá, Tapajó, Tapuia, Tupaiu, Arapiun, Jaraki, Borari, Cumaruara, Arara Vermelha, Apiaká, Munduruku, Maytapu e Cara Preta. Foi o 21º TEE implementado, tendo seu plano de ação assinado em 13 de dezembro de 2011, com sua comissão gestora instituída apenas em 2014, por meio da Portaria nº 614, de 21 de julho de 2014, do Ministério da Educação.

Eu pretendia realizar a vivência no TEE Tapajós-Arapiuns por um período de aproximadamente três meses, durante o segundo semestre de 2016. A vivência dependeria, entre outros motivos, da possibilidade concreta de acesso físico e legal a ele, além de possíveis financiamentos para deslocamento e estadia. Eu projetava que seria de grande relevância, também, o acesso à documentação produzida e arquivada no MEC, referente ao plano de ação pactuado, pareceres técnicos do TEE, assessorias e atas de reuniões, além de informações obtidas a partir das outras instituições envolvidas no etnoterritório sobre seu processo de implantação e situação atual. Considerava ainda, em caráter essencial, meu próprio acolhimento por alguns dos povos que compõem esse TEE para a construção de uma vivência potencial.

Em novembro de 2015, porém, Gerssem Baniwa esteve em Porto Alegre para um evento do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS, e que também fez parte de um encontro de orientadores da Ação Saberes Indígenas na Escola. Tivemos a oportunidade de conversar e compartilhei meus planos com ele que já havia lido meu projeto de doutorado

anteriormente. Considerando, então, meus interesses de estudo e minha investigação sobre os modos de apropriação da política de territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, ele me sugeriu que conhecesse o TEE Cone Sul, no Mato Grosso do Sul.

Naquele momento, segundo as informações de Gersem Baniwa, o TEE Cone Sul era o que parecia estar mostrando mais resultados entre os demais implementados, em grande parte devido à apropriação que os povos indígenas daquele etnoterritório fizeram da política em questão. Comecei, então, a empreender uma pesquisa inicial sobre o TEE Cone Sul, composto por comunidades Guarani Kaiowa, Guarani Nhandeva e Terena, e o TEE Povos do Pantanal, integrado por comunidades Atikun, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Terena, ambos no estado do Mato Grosso do Sul. Reflexo disso era a definição das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Cone Sul, ambas publicadas em 27 de abril de 2015 no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul.

Eu buscava estar mais situada quanto às especificidades que envolviam as pactuações desse TEE para decidir que caminhos tomar a partir dos dados obtidos. No entanto, assim como ocorre com toda a política de territórios etnoeducacionais, a dificuldade em acessar documentos e dispor de informações concretas foi enorme. As pessoas com quem eu tinha contato na SECADI foram sendo afastadas ou substituídas, uma a uma, e as poucas que ficaram precisavam suprir a falta de equipe para continuar fazendo seu trabalho com qualidade. A política de territórios etnoeducacionais e a educação escolar indígena, no geral, parecem continuar não sendo prioridade no Ministério da Educação, assim como o acesso à documentação.

Procurei utilizar-me da rede da Ação Saberes Indígenas na Escola para chegar às informações sobre o TEE Cone Sul, tentando identificar quem eram as pessoas que compunham a equipe da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, que executam a ação no estado do MS. A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS é responsável pela formação continuada dos professores indígenas do TEE Povos do Pantanal.

Ao mesmo tempo, procurei encontrar pesquisadores parceiros dos grupos de pesquisa nos quais eu e/ou minha orientadora de doutorado tínhamos alguma circulação. Assim, chegamos à coordenação do núcleo da UCDB e a alguns professores indígenas que atuavam na ASIE.

No início do ano de 2016, em um evento nacional de educação indígena, minha orientadora esteve com um professor e pesquisador terena que conhecia e se interessava por minha pesquisa. Ele se disponibilizou a conversar comigo e trocamos alguns e-mails. Fui convidada por ele a participar de uma reunião da comissão gestora do TEE Povos do Pantanal, que ocorreria em junho de 2016. Porém, em maio do mesmo ano, resultaram em fato concreto as movimentações políticas que deflagraram o golpe político e institucional sofrido pela democracia brasileira, com o processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef. Uma intensa crise política alarmava o país e muitos projetos e programas estavam sob ameaça de cancelamento e retrocesso. Outras demandas faziam-se urgentes e não tive mais contato com o professor nem informações específicas sobre o TEE Cone Sul e o TEE Povos do Pantanal.

Minha intenção de pesquisa parecia sofrer um duro golpe, assim como eu sentia as agruras dos avanços dos setores mais conservadores e retrógrados das bancadas políticas sobre os direitos sociais no país. Eu não sabia como prosseguir, que caminhos tomar, como agir diante da imprevisibilidade de uma pesquisa que assentava sua potência de realização na vivência em um território etnoeducacional pactuado. Vivência esta que agora parecia impossível de ser realizada, devido aos prazos para término do doutorado e aos esforços necessários para estabelecer novos contatos e parcerias, sem garantia de sucesso.

O que parecia *maleza* minando as forças de meu estar sendo pesquisadora e da própria pesquisa como investigação revelou-se *maíz* ou, como diz a cantiga popular, “alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado”. Eu não poderia ir a um TEE pactuado, mas ao final daquele semestre, descobri minha segunda gravidez que, como o alecrim do campo⁵⁹, vinha para curar inflamações do corpo, da mente e do coração.

⁵⁹ O alecrim do campo é um arbusto nativo sulamericano que cresce por todo o Brasil e é considerado nocivo para as pastagens, classificado como erva daninha. Porém, é uma

Uma vez que o planejamento inicial dos semestres finais de doutorado estava comprometido, busquei outras possibilidades para aprofundar minha pesquisa e adensar as reflexões que brotavam.

Em outubro de 2016, ocorreriam as *V Jornadas de el pensamiento de Rodolfo Kusch*. Trata-se de um importante evento acadêmico que discute com pensadores e pesquisadores de grande parte da América Latina a obra e as ideias de Kusch. Eu havia participado das *IV Jornadas*, na província de Buenos Aires, Argentina, no ano de 2014, levando comigo o primogênito Perseu, na época com menos de um ano de idade. A partir daquele evento e das germinações espontâneas que suscitaram em mim, é que meu campo teórico começou a desvelar-se com mais presteza. Parecia um acertado golpe do acaso que eu pudesse participar novamente desse evento carregando meu segundo filho em meu ventre.

Minha participação no referido evento significou bem mais que uma apresentação de trabalho em congresso acadêmico. As *V Jornadas* se deram em Maimará, província de Jujuy, norte da Argentina. Lugar onde Rodolfo Kusch viveu e produziu grande parte de sua obra. Desde a organização da viagem por terra, com a duração de cerca de trinta horas de ônibus, até o retorno para casa com os *sentipensamientos* aguçados pela vivência única, estar em Maimará foi, para mim, como a potencialização do campo teórico de minha pesquisa. Mas não de uma teoria anterior à prática, senão de conjecturas que se encontram com a vivência, solidificando a pesquisa que se dá na própria vida.

Estar em Maimará, na casa de Kusch e sua família, que hoje é uma biblioteca aberta ao público onde trabalham pessoas locais, conhecer aquelas pessoas, os antigos vizinhos de Kusch e as crianças de Jujuy; tudo aquilo fazia muito sentido na imersão teórica e investigativa que eu realizava. A intuição e o acaso, atuando como metodologias da pesquisa, acabaram por apontar novas sendas a trilhar e ressignificar os caminhos já percorridos.

planta com propriedades terapêuticas, indicada para aplacar febres e combater inflamações. Também é utilizado para a recuperação de áreas degradadas, por sua germinação espontânea e fácil cultivo.

Na volta a Porto Alegre, foi preciso reorganizar o trabalho a ser feito, buscando mapear o que já havia sido feito até ali. Para isso, foi necessário um momento de aprofundamento e enraizamento de mim mesma, de conexão com as sensibilidades despertadas na segunda gravidez, de identificar o que havia germinado de *maíz* e de *maleza* até ali, de reflexão densa sobre os movimentos políticos do país e os movimentos das professoras e professores kaingang e guarani dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Foi a partir desse movimento de retração e expansão que me reencontrei com alguns dos materiais do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Enoterritorializada da Educação Escolar Indígena - CGEEEI, em plataforma EaD, oferecido pelo Universidade Federal do Rio de Janeiro e Museu Nacional, em parceria com a SECADI/MEC. O curso ocorreu de outubro de 2014 a julho de 2015, e nele, pude ter uma espécie de amostra daquilo que se sabia e era conhecido sobre territórios etnoeducacionais em nível regional e nacional.

O curso teve abrangência nacional e iniciou com 240 cursistas divididos em 10 turmas que foram agrupadas por critérios geográficos, basicamente, com a intenção de identificar atuações etnoterritorializadas. O público-alvo principal era formado por gestores e professores de escolas indígenas, além de integrantes de secretarias municipais e estaduais de educação e de coordenadorias regionais de educação que atuassem diretamente com a educação escolar indígena. Solicitei ingresso devido às especificidades de minha pesquisa e meu interesse particular na temática dos territórios etnoeducacionais, ao que fui atendida sem empecilhos.

A turma da qual fiz parte, turma 2, contava com 24 participantes com atuação nos estados das regiões Sul. Apenas um dos integrantes identificou-se como indígena, do povo Kaingang, e não foi possível averiguar pelo ambiente virtual de aprendizagem quantos indígenas faziam parte do curso ao todo, seja como cursistas, seja como professores.

Dos 240 cursistas, apenas 73 concluíram o curso. De minha turma de 24 pessoas, apenas 6 chegaram ao final, sendo um deles o cursista autoidentificado como pertencente ao povo kaingang. Entre outros motivos

para tamanha desistência, acredito nos percalços sofridos ao longo do curso com interrupção dos repasses de verbas aos bolsistas de programas e cursos EaD, no final do ano de 2014. Sem receberem há alguns meses, os professores tutores suspenderam atividades, junto com outros servidores em toda a UFRJ. Quando os módulos do curso foram retomados, muitos cursistas já pareciam estar comprometidos com outras demandas e não puderam dar prosseguimento ao estudo.

Além disso, após mais de oito anos da política de territórios etnoeducacionais, foi possível perceber que a temática não costuma ser ponto de pauta nas secretarias de educação, sejam estaduais, sejam municipais, nem mesmo nos setores específicos para tratar da educação escolar indígena. No caso do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, nunca houve reunião específica sobre os TEE entre a SEDUC/RS e os professores indígenas, bem como não há cronograma previsto para discussão sobre o assunto com as coordenadorias regionais de educação e direções das escolas indígenas.

De todo modo, algumas informações podem ser depreendidas do material do curso, bem como análises podem ser feitas com base nos trabalhos realizados pelos cursistas. No primeiro semestre de 2017, recebi do Museu Nacional o certificado impresso do curso, junto a dois livros sobre educação escolar e ensino superior indígena e o documento final da I CONEEI. Além disso, recebi um DVD com os materiais didáticos utilizados no curso (textos de apoio e vídeoaulas) e os planos de trabalho elaborados pelos cursistas como avaliação final.

Dos 73 cursistas concluintes, apenas 40 autorizaram a publicação e divulgação de seus trabalhos finais. Os trabalhos deveriam ser a elaboração de um plano de intervenção para um TEE de livre escolha do cursista, de preferência onde cada pessoa tivesse atuação. O plano de intervenção precisava conter identificação do autor e sua área de atuação, o estado da arte do TEE escolhido, conhecimento da base teórica e legal da política, relação com o plano de ação em se tratando de um TEE pactuado e uma proposta de intervenção, a partir da identificação de uma situação problema e de uma justificativa consistente. Para isso, foram compartilhados os documentos dos planos de ação dos territórios etnoeducacionais pactuados.

Dos 40 planos de intervenção publicados, apenas quatro são de autoria explicitamente indígena com autoidentificação do povo de pertencimento no próprio texto. Destes, três são Kanindé do TEE Potyrõ e um Pataxó do TEE Yby Yara. O cursista kaingang — que concluiu o curso na mesma turma que a minha — não disponibilizou seu plano de trabalho para compartilhamento. A publicação dos planos de intervenção foi feita mediante autorização prévia dos autores, de onde se deduz que os concluintes que não tiveram seus planos publicados não autorizaram a divulgação do trabalho.

A tabela a seguir identifica os 40 planos de intervenção publicados pelo território etnoeducacional sobre o qual o trabalho é proposto, de acordo com a situação do TEE e os estados onde estão localizados.

Tabela 1 – Plano de intervenção para um TEE

Planos de intervenção	Território Etnoeducacional - TEE	Situação	UF
01	Vale do Araguaia*	Pactuado	MT, TO, GO e PA
01	Tupi Mondé	Pactuado	RO
03	Potirõ	Pactuado	CE E PI
04	Yby Yara	Pactuado	BA
01	Povos do Pantanal	Pactuado	MS
01	A'uwe' Uptabi (Xavante)	Pactuado	MT
01	Yjhukatu	Pactuado	RO
02	Tapajós Arapiuns	Pactuado	PA
01	Tupi Txapakura	Pactuado	RO
04	Timbira	Pactuado	MA e TO
01	Xingu	Pactuado	MT
01	Ixamná (Mapuera)	Pactuado	PA
02	Cone Sul	Pactuado	MS
02	Tenetehar Waywy Zemu' E Haw ou TEE Tenetehar-Tembé)	Em implantação	PA
01	TEE do Acre (Kaxinawá)	Em consulta	AC
03	Povos do Sul	Em consulta	RS, SC e PR
11	Litoral Sul (Guarani)	Em consulta	RS, SC, PR, RJ, SP e ES

Fonte: DVD do Curso de Gestão Enoterritorializada da Educação Escolar Indígena, 2015 (adaptada pela autora).

A relação entre os planos de intervenção e os TEE de que tratam merece especial atenção. Dos 40 planos apresentados, 23 referem-se a TEE pactuados; dois a TEE em processo de implementação; e 15 a TEE em fase de consulta, como consta na Tabela 1. Isso significa que, entre outras análises, não houve sequer um trabalho por TEE pactuado; foram 23 em 25 etnoterritórios implantados. Entre os TEE em fase de consulta, que atualmente são 13, apenas três foram escolhidos, sendo que dos 15 trabalhos, três são dedicados ao TEE Povos do Sul (entre os quais se inclui meu plano) e 11 são dedicados ao TEE Litoral Sul, o etnoterritório guarani.

Em uma leitura geral dos três planos de intervenção sobre o TEE Povos do Sul, todos apontam para a necessidade de discussão e divulgação da política entre os povos indígenas que, segundo o desenho do MEC, deverão compor esse etnoterritório.

O primeiro plano de intervenção para o TEE Povos do Sul parte de um agente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, na porção oeste. O autor propõe levar conhecimento sobre os Territórios Etnoeducacionais aos povos indígenas da região — que são Kaingang, Xokleng, Xetá e Guarani — por meio de encontros formativos. O segundo plano propõe oficinas de capacitação em políticas de educação escolar indígena para professores kaingang e guarani a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola no estado do Rio Grande do Sul, por meio da UFRGS. O terceiro plano parte de um agente da secretaria estadual de educação de São Paulo e revela a vontade dos kaingang e terena do estado em formarem um TEE entre os dois povos restrito ao estado. Para isso, propõe um evento de divulgação e retomada de discussão sobre a temática, através de assembleias com cronograma definido.

Dessa forma, nenhum dos três planos parece atender à proposta etnoterritorial inicial do MEC, sendo que em todos os planos há registro da manifestação de professores e lideranças indígenas da região para essas propostas diferenciadas de implementação da política. Em todos eles, estão presentes palavras como desconhecimento, desinformação, incompreensão da política de territórios etnoeducacionais pelas comunidades indígenas da região sul. De maneiras semelhantes, os planos falam da necessidade de

mais tempo e oportunidades para discussão aprofundada, de debates mais amplos e aprofundados, envolvendo não apenas lideranças e professores, mas todas as comunidades educativas.

Chamou-me bastante atenção a publicação de onze planos de intervenção sobre o TEE Litoral Sul, ou TEE Guarani, como chamam os autores dos planos. Foram três planos partindo da situação dos povos Guarani em São Paulo, três no Espírito Santo, dois no Rio de Janeiro, dois no Rio Grande do Sul e um no Paraná. Principalmente, chama atenção o fato de não haver autores de trabalhos com atuação no estado de Santa Catarina.

Embora os 11 trabalhos mostrem diferentes níveis de compreensão e envolvimento com a política de territórios etnoeducacionais, grande parte deles versa sobre informação e divulgação da proposta às comunidades indígenas. Um deles revelou total desconhecimento anterior ao curso por parte de sua instituição de atuação — uma universidade na região sul — sobre a política ou noção de etnoterritórios. Outro propôs, partindo para o campo da concretude da política, diretrizes de educação escolar indígena para seu estado de atuação, Espírito Santo. Um terceiro escreveu sobre o uso de blogs como ferramenta para dar visibilidade ao caso específico de uma escola guarani, mas não detectei relações textuais com a política de TEE.

A maioria dos trabalhos tem autoria de professoras e professores não indígenas das redes estaduais de educação básica, alguns ocupando cargos de gestão. Há também uma pessoa com atuação na FUNAI e outra no Museu Nacional. No caso dos dois trabalhos do Rio Grande do Sul, ambos tinham como objetivo levar informações sobre os TEE e propor discussões dentro das instituições envolvidas na educação indígena em seus municípios. Conforme os trabalhos, as coordenadorias regionais, secretarias de educação municipais e universidades do interior desconhecem a política, portanto é preciso informá-las para que possam contribuir para a pactuação de um TEE na região.

Em um montante de 40 trabalhos, ter mais de um quarto dedicado a um TEE que está em fase de consulta inicial e sobre o qual não houve nenhuma reunião específica com os povos envolvidos gera alguns questionamentos. Qual o interesse político e pessoal em propor intervenções

para as escolas e comunidades guarani? Qual a ação das secretarias estaduais e municipais de educação sobre essas escolas? Por que não há o mesmo interesse, por exemplo, com relação ao povo Kaingang na mesma região, que tem uma trajetória de educação escolar mais antiga? Por que, afinal, as comunidades guarani despertam tanto interesse político, social, cultural e acadêmico?

Não tenho a pretensão de propor respostas a essas indagações. Afinal, não é possível, com base na leitura de breves e iniciais planos de intervenção, verificar a situação de cada comunidade educativa apontada, nem saber se algum dos planos está sendo posto em prática. Não me foi possível, também, apontar quais resultados o Curso de Gestão Enoterritorializada da Educação Escolar Indígena pode gerar como política pública, seja como ação imediata nas instituições públicas que tiveram cursistas concluintes, seja no desenvolvimento de parcerias para a apropriação da política de território etnoeducacionais pelos povos indígenas para sua efetiva implementação.

O que foi possível perceber é que germinações estão ocorrendo, algumas mais explícitas, outras mais subterrâneas; umas intencionais, outras espontâneas. Muitas em sincronia e sinergia. Se haverão de ser *maíz* ou *maleza*, o tempo e os estudos futuros dirão. Se suas raízes hão de ser fortes e resistentes, a sabedoria ameríndia profunda mostrará.

**Enraizamento
ou
Noções fundantes**

*Vengo de un surco en la tierra,
de sangre para sembrar
del sudor con que se riega
la flor de la libertad
Vengo de un pueblo valiente
de gente que lucha el pan
con las uñas y los dientes
frente a esos otros que van
vendiendo el suelo que pisan,
tratándose de comprar
y no conocen la vida
[...]
no saben de donde vienen
y menos adonde van...
[...]
Soy de caminos de piedras,
de calles sin asfaltar
mi abuela no fue a la escuela
pero aprendió a luchar
fue una niña de la guerra,
por eso sabe más
que esos intelectuales
que hablan en la capital de
de la izquierda y del progreso
aunque pagan con divisa
hasta los besos
van de revolucionarios
teorizan en lo ajeno
son parte del problema
aunque se nieguen a verlo y yo...
Lejos de la ciudad.*

(Muerdo, trecho de “Lejos de la ciudad”, 2016)⁶⁰

Era março de 2014. Perseu, com menos de um ano de idade, iria conhecer a terra natal de seus pais. A terra onde cresceram nossas raízes, as águas onde nos banhamos, nos purificamos e nos fortalecemos. A paisagem que nossos corpos reconhecem, a que nossos *sentipensamentos* retornam quando buscam solo seguro para se instalar e se espriar, ganhando mundo.

⁶⁰ Para ouvir a música na íntegra, acessar https://www.youtube.com/watch?v=RsFnf_JUOw

Eu sentia falta de minha cidade, Belém do Pará, de estar no solo da Amazônia, do rio Guamá banhando a periferia da cidade, desembocando na baía do Guajará que inunda todo o entorno e, às vezes, as ruas do centro velho, do cheiro de terra e asfalto molhados pela diária chuva da tarde, do mormaço no fim do dia, das mangas caindo no meio-fio, das frutas frescas nas esquinas. Sentia falta do calor constante que nos empurra a estar nas ruas, dos sabores típicos que aquecem o coração, do aconchego da casa de minha avó, de estar junto com minha família, minha gente, meus iguais.

Tentei compartilhar minhas memórias afetivas com meu filho, ainda um bebê, apresentando-o aos rios, à areia do fundo dos igarapés, às frutas cítricas e tropicais, às práticas cotidianas de nosso povo, aos velhos queridos da família. Nutri minhas raízes, meus projetos de vida e minha esperança com a intensidade daquela vivência. Infelizmente, não mais retornei para lá até o momento.

Ao regressar a Porto Alegre, participei do primeiro encontro de formação da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, em abril de 2014 — em muitos momentos, com Perseu nos braços. Daquela vivência inicial com as professoras e professores kaingang e guarani do Rio Grande do Sul cresceriam as raízes dos campos de pesquisa desta tese de doutorado.

Poucas semanas depois, fomos a Buenos Aires participar das *IV Jornadas el pensamiento de Rodolfo Kusch*. Perseu estava aprendendo a caminhar e ora engatinhava ora ensaiava passos curtos pelos auditórios e salas da universidade onde nos reuníamos para o evento. Aquele encontro foi mais que uma jornada acadêmica; foi o encontro de pessoas que compartilhavam *sentipensamentos* semelhantes de como mesclar academia e vida pulsante na pesquisa, em torno de diferentes usos da obra de Rodolfo Kusch. Daquele encontro, surgiram as raízes teóricas e literárias da pesquisa que desenvolvi nestas páginas.

Em alguns estudos acadêmicos, o pesquisador parte de uma matriz teórica para, a partir dela, se lançar à pesquisa empírica, buscando adequar a investigação à teoria escolhida *a priori*. Em outras correntes, podemos ver o movimento contrário, em que se há uma vivência ou campo inicial e o pesquisador busca encontrar um ou mais autores e suas obras que traduzam a realidade vivida para a linguagem acadêmico-científica. O estudo desta tese, como uma planta em gestação e nascimento, foi sendo feita de acordo com certo geotropismo, isto é, o crescimento da planta de acordo com o estímulo gravitacional que a afeta. Dessa forma, enquanto as vivências como campo germinavam na superfície do solo, o campo teórico se enraizava no subterrâneo, em um processo simultâneo, na maior parte do tempo.

Obviamente, por se tratar de um estudo de doutorado, eu me interessava previamente por trabalhar com determinados autores e noções, assim como tinha expectativas pré-orientadas quanto aos campos de vivência. No entanto, o movimento de deixar-me estar e deixar-me afetar pela vivência e pelo campo teórico no em se fazendo da pesquisa, através de um pensamento situado, de *sentipensamentos* gravitacionados, orientaram-me no desenvolvimento das raízes teóricas que aqui exponho.

Após anos de vivências com as professoras e professores indígenas da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS e de leituras e estudos acadêmicos, e a partir dos significados que eles tiveram, para mim, na pesquisa e na vida, propus-me a três movimentos nesta tese. Presentes em “Semente”, eles são: “compreender como a apropriação da política de territórios etnoeducacionais, por professoras e professores kaingang e guarani [...], aflora desde um pensar seminal”; “perceber como a dimensão do coração compõe este quadro de apropriação afetiva e domesticação da política”; e “refletir sobre como o *corazonar* da política de TEE [...] evidencia um modo próprio indígena de estar pensando-sentindo-fazendo política”.

Acompanhando esses três movimentos, este estudo desenvolveu-se em uma tríplice raiz, gravitando em torno das noções fundantes de pensamento seminal, da obra de Rodolfo Kusch; a dimensão do coração, de inspiração em relatos e estudos sobre o pensamento indígena na América referidos por Kusch e outros autores; e o *corazonar*, proposto academicamente por

Patrício Guerrero Arias. A noção de *sentipensar* perpassa todo o estudo como uma noção intrínseca às anteriores.

Como afirmei em “Reverdecer”, faço uso do termo *sentipensar* tomando por base Orlando Fals Borda e os contemporâneos que remetem a seus estudos, atribuindo-lhe a autoria da ideia de “*hombre sentipensante*”. Trata-se da pessoa

[...] que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes, es también el hombre *sentipensante* que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad (MONCAYO, 2015, p. 10).

O *sentipensamiento* é o caminho pelo qual pensamento-inteligência e sentimento-emoção são aliados simultâneos e não excludentes, promovendo uma lógica outra de produção e apropriação de conhecimentos e saberes. Racionalidade e afetividade são complementares nesse modo outro de estar sendo no mundo, mantendo unidos os aspectos que o pensamento moderno ocidental e a lógica cartesiana positivista separou como opostos totalmente antagônicos.

O *sentipensar* pareceu evidente entre os professores indígenas da ASIE, por exemplo, na fala de seu Pedro Garcia, ao dizer: “Todos nós sentimos, cada um de nós sentimos umas ideias. Temos que trabalhar em conjunto as ideias, uns com os outros. As ideias mexem com os outros. As ideias saem mexendo comigo” (Registro audiovisual da ASIE, em 22/03/2016, Porto Alegre). “Sentir ideias” me parece a expressão mais intensa do *sentipensamiento* ameríndio, no caso kaingang. Sentir ideias mexe, afeta, provoca a ação, o trabalho em conjunto. As ideias sentidas por cada pessoa ali mexem uns com os outros, afetando a si mesmo e ao grupo e instigando a construir um caminho coletivo para a apropriação das políticas indigenistas e para a feitura da educação escolar indígena.

A prerrogativa de pessoa *sentipensante* está na lógica do pensamento seminal. A seminalidade que remete à semente literalmente, à vida que germina após a sementeira sem uma certeza, imprevisível e que, por mais

cuidado no cultivo, não se sabe se dará *maíz* ou *maleza*. Um pensamento que germina tal qual a semente plantada não segue a lógica dedutiva de causa e efeito, mas floresce e dá frutos em seu próprio tempo.

Segundo Rodolfo Kusch, o pensamento seminal consiste na superação da dualidade antagônica que o pensamento causal instaura, como uma “*unidad conciliadora*” em que os opostos podem tornar-se complementares.

En vez de desplazarse sobre las afirmaciones, como lo hace el pensar causal, el seminal se concreta a una negación de todo lo afirmado, sea vida o sea muerte, y requiere en términos de germinación [...] esa afirmación trascendente (KUSCH, 2009, tomo II, p. 482).

Kusch diz que essa negação significa, na verdade, uma abertura do pensamento, uma contradição que só se dá na ordem da lógica causal ocidental. Isso, porque no pensamento indígena e popular, “el discurso y el anti-discurso integran entonces una estructura mandálica, en lo cual, lo que realmente se disse, ocupa el centro” (KUSCH, 2013, p. 27). Esse pensamento mandálico que parece fugir a uma lógica estruturada, na verdade, tem uma lógica distinta de racionalidade, em que o foco não está em ver coisas, mas em significados.

É segundo essa lógica de negar para afirmar que a política de territórios etnoeducacionais está sendo apropriada, de modo que parecemos estar, a todo tempo, girando em torno do mesmo ponto — e estamos mesmo, tendo aquilo que realmente se diz no centro da mandala. Uma apropriação em que, mais do que entender o que é a política e porque foi feita da forma que se apresenta, é a compreensão do como fazê-la e como torná-la significativa no pensamento e sentimento daquele povo o que parece realmente relevante.

Os estudos kuschianos sobre o pensamento indígena e popular na América Latina⁶¹, desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970, revelam que as culturas indígenas parecem estruturar-se sobre a afeição. Os povos ameríndios, segundo a percepção do autor, ritualizam sua afetividade, estabelecendo sua coerência interna cultural e social a partir do fundo afetivo

⁶¹ Rodolfo Kusch usa em sua obra a nomenclatura “América do Sul” ou “sudamericano”.

em que atuam. Isso se dá, entre outros motivos, pela valorização da pessoa em sua totalidade, em uma visão orgânica da realidade, da vida e do mundo. Assim, indissociam os aspectos racionais dos irracionais, ou razões de emoções em seus sistemas de pensamento.

De acordo com os relatos de Gonzales Holguin estudados por Kusch sobre as culturas quéchua e aymara, os aspectos irracionais da personalidade da pessoa indígena são amplamente aceitos e equiparados aos racionais na vida cotidiana em suas comunidades. Assim, os aspectos emocionais assumem os mesmos valor e peso que os racionais, sem sobreposição ou submissão de um ao outro.

Kusch se detém na questão semântica das palavras que podem ser traduzidas como *corazón* em quéchua e aymará, concluindo que seus usos podem determinar o lugar que o coração assume na estruturação do pensamento daqueles povos indígenas. Ele diz que

[,,] es curioso advertir que no existen ni en Holguín ni en Bertonio muchos términos que equivalgan a *inteligencia* y, en cambio, abundan las acepciones relacionadas con decisiones inteligentes, pero que se traducen en expresiones en que interviene el término *corazón* (KUSCH, 2009, tomo II, p. 302).

De acordo com os termos que se traduzem como coração nas duas línguas,

Corazón se disse en quéchua *soncco* y Holguin lo traduce como ‘coraçõ y entrañas, y el estómago y la consciencia, y el juicio o la razón, y la memoria, el corazón de la madera y la voluntad y el entendimiento’. Bertonio, por su parte, traduce el equivalente aymara *chuyma* por ‘los bofes propriamente, se lo aplica al corazón y al estómago y a casi todo el interior del cuerpo (KUSCH, 2009, tomo II, p. 303).

No entanto, quando usadas junto a outros termos, o coração deixava de ter seu sentido puramente físico ou associado a alguma parte do corpo, como entranhas e suas cavidades. O padre jesuíta Bertonio, por exemplo, junto ao termo *chuyma*

[...] trae luego el término *chuymahasitha* que traduce por ‘comenzar a tener entendimiento y discreción’; *chuymarochatha*, por ‘encomendar a la memoria’; *chuymakhatara* por ‘sabio o entendido’; y, finalmente *chuymatatha* por ‘trazar en su pensamiento’ (KUSCH, 2009, tomo II, p. 303).

Na língua kaingang, o termo *fe* significa coração ou peito. *Fe há* significa feliz ou sadio, sendo que *há* significa bem ou bom. Já *fe mág* pode ser traduzido como inteligente no sentido figurado, sendo que *mág* significa grande. Inteligência também é traduzido como *jykre há*, sendo que *jykre* significa pensamento (pode ser também sistema, costume e lei). Nesse caso específico, podemos concluir, como não indígenas e não falantes da língua kaingang, que ser inteligente está associado a ter coração bom e ter bons pensamentos.

Já entre o povo Mapuche, a palavra que se refere a coração é *piwke* (ou *piuke*),

Junto con designar al órgano cordial, la voz refiere a éste como sede de la interioridad esencial del hombre, como el centro del reino humano, donde se protagoniza la dura batalla entre las pasiones del alma y las mociones (“órdenes”) del espíritu (*püllü*), expresadas en los actos volitivos. Tal función viene articulada por los propios componentes semánticos de la palabra. La partícula *pi* se deriva del verbo *pin*, “mandar que se haga algo”, “querer que se realice”, “ordenar con verbo imperativo”, “mandar decir”. Y la raíz *uke* (“*wke*”) entronca sin necesaria exclusión de sentido, con cuatro etimologías posibles y más bien complementarias: a) *ukeh* “amarrar”. El corazón es el lugar donde se ordena amarrar y concentrar el caos de sensaciones y reacciones dispersas y erráticas; b) *ükiim* “sosegar” y “hacer callar” al nivel de la respiración imperceptible; es decir el corazón es la fuerza que conscientemente impera para aquietar los sobresaltos de las pasiones exaltadas; c) *üküf*. “apretar o encajar en un pequeño espacio: el corazón, potencia aglutinante y centralizadora; y d) *ükümm* “olvidar”. El corazón como emisor de la orden del olvido de aquello que atente contra la integridad del ser. El corazón, pues, viene a ser la sala de comandos, maniobrada por el piloto de la voluntad, que “manda decir” y ejecutar lo que percibe la mente como conveniente en un momento dado. O bien, el *piwke* sería aquel pequeño universo capaz de “rodar o girar sobre sí mismo”, integrando toda la realidad del ser “alrededor de su propio eje”, si preferimos convenir derivar el vocablo de *piwküll*, otra alternativa semántica viable, que es “rodar sobre su eje” (MORA, 2001, p. 76-77).

Como último exemplo, temos o coração na língua e cultura do povo Maya-Tseltal, no México, traduzido pelo termo *O'tan*.

La palabra *O'tan* está presente en el lenguaje cotidiano nuestro de diversos modos, por eso podemos encontrar frases y conceptos como: *p'ijil O'tan* (sabiduría del corazón), *smuk'ul O'tan* (grandeza del corazón), *stse'elil O'tan* (la risa del corazón, alegría), *slekil o yutsil O'tan* (la bondad del corazón), *mel O'tan* (surcar el corazón, preocupación o tristeza), *sujtesel O'tan* (hacer volver el corazón, volver al camino andado), *ich' O'tan* (recibir el corazón pero que se refiere en realidad a aprender o educarse mediante castigo como trabajo forzado, golpe y cárcel) *kux O'tan* (descansar el corazón, tomar un descanso, dormir), *ch'ay O'tan* (perder el corazón, olvido). Podríamos seguir enumerando más frases, expresiones y conceptos que aluden al *O'tan*-corazón que nos ha permitido pensar que éste es un concepto central en nuestro pensamiento y cultura como ejemplo de una racionalidad outra (LÓPEZ, 2013, p. 74).

Nesses relatos, o termo “*corazón*” aparece como determinante para tomadas de decisões vistas pela perspectiva científica moderna como racionais. O coração não como órgão do corpo humano tal e simplesmente, nem tão somente pela dimensão emocional como comumente o tomamos, mas como regulador do juízo individual, como instância objetiva e subjetiva de quem vê e sente o mundo.

El juicio emitido a partir del corazón es a la vez racional e irracional, por una parte dice lo que ve, o sea que participa del mundo intelectual de la percepción, y por la otra siente la fe en lo que se está viendo, casi a manera de un registro profundo, como una afirmación de toda la psiquis ante la situación objetiva. Se trata de una especie de coordinación entre sujeto e objeto, con el predominio de un sujeto total (KUSCH, 2009, tomo II, p. 304).

Kusch diz que por tomar decisões com o coração, que pode ser entendido como um símbolo de integração e de equilíbrio, “todo lo indígena aparece con ese matiz del ‘porque sí’, casi irracional, com el cual el acompaña sus afirmaciones. Pero, lo hace así porque esa actitud le brinda una seguridad interna” (KUSCH, 2009, tomo II, p. 304). Trata-se de um saber emocional que, ao sentir e contemplar, internaliza e expressa o movimento de sua realidade e sua verdade. Segundo Kusch, é

un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que *ve* para sentir, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad [...]. El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que ésta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva (KUSCH, 2009, tomo II, p. 279-280).

Nesse sentido, é interessante notar que a palavra “pensamento” não costuma figurar entre os relatos indígenas estudados e produzidos por Kusch, mas vemos o largo uso do termo “saber”. O pensamento parece surgir como um pensar mais sistematizado sobre o saber do indígena, saber este tanto racional quanto emocional, sem atribuição de valores em nosso estudo ao pensar, ao saber e ao sentir. Parece claro que o pensar, como categoria, mostra-se de origem no próprio pensamento europeu ocidental acadêmico, enquanto que o saber assenta suas origens em instâncias dos conhecimentos tradicionais indígenas (originários, ameríndios) e em dimensões mais subjetivas — o homem interior. Assim,

El saber indígena no es entonces un saber del porqué o causas sino del cómo o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que o manipula (KUSCH, 2009, tomo II, p. 317-318).

Nesse ponto, parece-me que o *sentipensar* rompe com essa dicotomia entre o pensar sistematizado moderno ocidental eurocêntrico e o saber ameríndio como intuição, integrando o pensar e o sentir como movimentos complementares. *Sentipensando* desde uma sabedoria profunda americana e indígena, a realidade se conjuga dentro dos princípios de uma gestação orgânica, em que tudo que está vivo sobre o solo nasce, cresce e morre e, ao morrer, reintegra-se ao solo para nascer, num ciclo orgânico que rege o próprio saber, o sentir e o estar sendo no mundo.

E seguindo esses movimentos, se deslocarmos a lógica do porquê para o como no pensamento político, poderemos perceber o modo como os indígenas tem se apropriado das políticas educacionais indigenistas que são, a um só tempo, fruto e semente das reivindicações, desejos, recusas e esperanças dos movimentos indígenas brasileiros. Assim, sobre a ideia de política, Kusch nos diz que

El criterio de la política no sigue la causa y lo efecto sino la gestación. Se piensa políticamente en tanto se advierte la organicidad de un planteo político y el político a su vez actúa siempre como sembrador, porque espera que su idea dé su fruto (KUSCH, 2009, tomo II, p. 222).

Voltando nosso olhar à dimensão do coração e sua complexidade, podemos perceber seus outros aspectos e sua relevância para a decisão e coordenação de atos e atitudes a partir da aproximação do pensamento de Rodolfo Kusch e da filósofa espanhola Maria Zambrano. Em sua obra “A metáfora do coração”, publicada pela primeira vez em Havana, 1944, a escritora faz um apanhado dos diversos sentidos atribuídos ao nobre órgão e das figuras por ele assumidas no senso comum e no pensamento europeu na modernidade. Segundo Zambrano, o coração

[...] é como um espaço que dentro da pessoa se abre para acolher certas realidades. Lugar onde se albergam os sentimentos indecifráveis que saltam por cima dos juízos e daquilo que pode ser explicado. É amplo e também profundo, tem um fundo de onde saem as grandes resoluções, as grandes verdades que são certezas. E às vezes, arde nele uma chama que serve de guia através de situações complicadas e difíceis, uma luz própria que permite abrir passagem onde parecia não haver passagem nenhuma; descobrir os poros da realidade quando esta se mostra fechada. Encontrar também a solução de um conflito interior quando se caiu num labirinto inextricável por obra das enredadas circunstâncias [...]. O coração é o símbolo e representação máxima de todas as entranhas da vida, a entranha onde todos encontram a sua unidade definitiva e a sua nobreza (ZAMBRANO, 2000, p. 22-23).

Em Zambrano, então, o coração surge para pensar uma razão que se fundamenta no corpo e nas entranhas, para além do cérebro, num pensamento orgânico e totalizante do ser. O coração é, portanto, o lugar que, ao mesmo tempo que abriga, é de onde parte o pensamento seminal no qual a afetividade e a razão se relacionam para dar sentido à vida, ao mundo e à existência. Desse modo, é possível falar de um saber do coração. Um saber que, mesmo negado, invisibilizado e menosprezado pela racionalidade hegemônica que continua a impor sua colonialidade sobre nós, encontra nas frestas, nas margens e nos aparentes nada (como possibilidades) de existir e resistir.

Segundo o pensador equatoriano Patricio Guerrero Arias, somente a partir desse saber do coração é possível descolonizar nossa existência na América e restituir a dimensão de totalidade da condição humana. A essa atitude, Guerrero Arias nomeia “*corazonar*” (2010, 2011, 2016), descobrindo esse termo a partir da vivência com vários povos ameríndios e, especificamente, de tradições xamânicas do povo Kitu Kara, no Equador.

Em 2009, os Kitu Kara fizeram um chamado ao povo equatoriano para que pudessem *corazonar* juntos, partindo dos sentidos e símbolos de sua sabedoria ancestral para propostas afetivas e espirituais de luta política. O chamado dizia o seguinte:

Carta del pueblo Kitu Kara al Ecuador

Saludamos a hombres y mujeres, jóvenes y niños, ancianos y ancianas, enfermos y sanos, del campo y la ciudad, organizados y no organizados, cercanos y lejanos, libres y esclavizados, del páramo, de los valles, de los llanos y del mar.

[...]

Estamos viviendo el ocaso de la vida que conocemos. Estamos viviendo el nacimiento de un nuevo tiempo.

Sentimos que hombres y mujeres no se están dando cuenta de esta realidad, que siguen convirtiendo sus sueños en oro y plata, que siguen viviendo la ilusión del poder y la importancia, que piensan y no corazonan. Sentimos pena de los corazones cerrados, que, confundidos y en desconocimiento, solitarios y acechados por los temores, se aferran a lo viejo, y no se arriesgan a confiar, a soñar, ni a caminar. Entristecemos al ver su mezquindad, que no pueden amar, confiar y usan los dones que reciben para ofender la vida.

Viendo y sintiendo esto, hemos decidido danzar anunciando la venida de un nuevo tiempo en la cima del Itchimbía desde las 00h00 hasta las 13h00 del día de mañana, miércoles 23 de septiembre. Danzaremos para sentir a la presencia sanadora de la Abuelita Agua. Danzaremos para llamar a la gente. Danzaremos para que la gente que quiera dance con nosotros. Danzaremos para que se abran los corazones que estén dispuestos. Danzaremos para corazonar.

[...]

Quien escuche y sienta, sea libre y venga.

CONSEJO DE GOBIERNO DEL PUEBLO KITU KARA (GUERRERO ARIAS, 2016, p. 182).

Embora não pretenda fazer uma análise do convite Kitu Kara para dançar e *corazonar*, Guerrero Arias assinala o documento do *Consejo de Gobierno del Pueblo Kitu Kara* como o marco de instauração do *corazonar*,

uma prática da sabedoria e cosmoexistência daquele povo, como instrumento de sua luta política. Segundo o estudo do autor, os Kitu Kara percebiam que para continuar lutando por políticas sociais, era preciso — além de manejar os movimentos políticos do Estado e as estratégias de acesso a essas políticas, com a reivindicação dos direitos materiais conquistados — “luchar por los derechos invisibles”, “desde el corazón” (2016, p. 185), incorporando a afetividade à luta política concreta. Embora essa seja uma prática ancestral entre os povos originários, que não costumam separar razão de emoção categoricamente como o pensamento moderno ocidental, Guerrero Arias aponta para a necessidade de explicitar esse *corazonamiento* no embate político público.

De acordo com o autor,

La hegemonía de la razón cartesiana construyó una visión fragmentada de lo humano al decirnos que somos solo seres racionales, y desde una razón sin alma, se nos alejó del espíritu de la vida. Todas las sabidurías insurgentes, en cambio, han tenido una visión holística de lo humano, pues siempre han sabido que somos, sobre todo, corazón y que desde el fuego que habita en su interior, podemos dar un sentido distinto no solo a la inteligencia, sino a la vida [...]; de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 29).

O *corazonar* surge, portanto, como uma postura intelectual, acadêmica e política de luta decolonial — de descolonização do saber, do poder e do ser — desde a sabedoria do coração. Para isso, é preciso diferenciar colonialismo de colonialidade. O colonialismo refere-se a um momento histórico determinado de dominação política, econômica, cultural, social de reinos-impérios-estados-nações europeus sobre as chamadas “colônias” americanas, africanas, asiáticas. Assim, as lutas por independência desses lugares apontavam para o fim do colonialismo, expulsando os invasores e “descobridores” de volta para seu “Velho Mundo”. No entanto, a modernidade ocidental implantou um sistema muito mais perverso de dominação e dependência que o colonialismo: a colonialidade que se refere a um processo

ainda vigente, que se retroalimenta constantemente, pois além de colonizar estruturas, segue silenciando e inviabilizando subjetividades, afetividades, modos outros de ser, estar e existir no mundo.

Guerrero Arias descreve como a colonialidade das afetividades e das emoções tornou possível a imposição da racionalidade ocidental como saber único na América.

Una de las expresiones más perversas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, ha sido erigir la razón como el único “uni-verso”, no sólo de la explicación de la realidad, sino de la propia constitución de la condición de lo humano. De ahí la definición, desde Occidente, “del hombre como ser racional”, en nombre de la astucia de la razón (WALSH, 2005: 115-120). Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia. La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 10).

Isso não significa dizer que não há outro modo de existir na América diante da colonialidade do poder, do saber e do ser, e que o *corazonar*, como uma espécie de novo método, seria a única saída possível para a decolonialidade. A hegemonia da razão se impõe desde um lugar e um rosto bem situado, e para aqueles a quem as vozes foram silenciadas e as sabedorias e lógicas próprias foram negadas, aqueles de quem foi retirada a condição de humanidade, a resistência e a resiliência⁶² sempre foram estratégias de continuarem sendo e existindo, desde suas outridades, seus imaginários e suas subjetividades.

⁶² De acordo com Gersem Luciano, “nas ciências humanas, a noção de resiliência serve para descrever a capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mesmo em ambiente desfavorável, construir ou reconstruir-se positivamente em face de adversidades” (2013, p. 162). O autor diz ainda que “na perspectiva antropológica, por sua vez, o conceito de resiliência ajuda a considerar os diferentes processos de apropriação e ressignificação de aspectos do mundo dos brancos por povos autóctones, com base em suas lógicas culturais e estratégias etnopolíticas” (2013, p. 162-163).

Los sentimientos, las emociones, las sensibilidades, la ternura, no podrán ser parte del mundo académico, no serán consideradas como fuentes otras de conocimiento. Sentir sólo podía darse en aquellos sujetos que se encontraban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas, los artistas y los niños; puesto que la razón tiene lugar, pues era y sigue siendo euro-gringo-céntrica; tiene color, pues la razón es blanca; y tiene género, pues es hegemoníicamente masculina. Por consiguiente, no podían poseerla las mujeres, los niños, y menos aún las culturas y sociedades consideradas primitivas, como los negros y los indios, a quienes se les negó la posibilidad de pensar, de sentir, de ser, les fue negada su condición de humanidad, como la forma más perversa de la colonialidad del ser (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 11).

Não se trata de propor uma inversão de poderes, como se a partir de agora o emocional devesse sobrepor-se ao racional, ou o coração à razão. Trata-se, em primeiro lugar, de reconhecer a existência dessa sabedoria desde o coração e sua importância para a própria existência humana. Depois, trata-se de restabelecer a integração entre as diferentes dimensões que compõem esse humano, ou, dito de outra maneira, perceber que essa integração entre afetividade e racionalidade constitui a própria humanidade. *Corazonar*, nesse caso, pode ser entendido como uma possibilidade de superação da hegemonia da razão a partir de um movimento contra-hegemônico que reconecta a afetividade à razão.

Portanto, entendo que o *corazonar* seja uma estratégia de existir no mundo sem sucumbir a ele, isto é, uma maneira possível, desde uma sabedoria ameríndia, de pensar, sentir e estar sendo no mundo. Em uma perspectiva teórica e acadêmica, como propõe Patricio Guerrero Arias,

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón. Implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón.

En el Corazonar no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la

razón. Lo que hace el Corazonar es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el Co-Razonar la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 11).

Guerrero Arias ainda propõe o *corazonar* como proposta política decolonial, uma vez entendendo que os movimentos indígenas se apropriam das políticas públicas por meio do *corazonamiento* que fazem delas. Assim,

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 5).

Como é possível, no entanto, *corazonar* as políticas indigenistas desde a cultura política brasileira que formula políticas voltadas aos povos indígenas, mas não junto com esses povos? Quer dizer, por mais que as políticas públicas brasileiras destinadas aos povos indígenas sejam fruto das pressões e reivindicações constantes desses povos, sua formulação e sua gestão são realizadas por agentes, técnicos e intelectuais não indígenas — o que gera muitos desencontros e desentendimentos na implementação das políticas e em seus desdobramentos.

Acredito, então, na compreensão dos movimentos de apropriação afetiva das políticas de educação escolar indígena pelos povos indígenas como uma possibilidade de análise dessas mesmas políticas. Uma apropriação afetiva que indique os modos como essas políticas vão sendo significadas a partir do *sentipensamento* desses povos, em especial das professoras e professores kaingang e guarani que compuseram essa pesquisa.

Embora não tenha elementos suficientes para afirmar que é possível compreender essa apropriação afetiva como uma fagocitação, segundo propõe Rodolfo Kusch, essa noção pode ser fecunda para seguir acompanhando o acontecimento da política de territórios etnoeducacionais

no Rio Grande do Sul. A fagocitação é o processo biológico pelo qual uma célula ingere ou engloba um elemento estranho a ela, seja para se alimentar dele, seja para destruí-lo. De acordo com Kusch, a fagocitação é tomada para compreender como os povos ameríndios têm se apropriado de outros saberes e práticas exteriores às suas lógicas de serem e estarem no mundo, sem perderem suas identidades étnicas e culturais ou sucumbirem ao afã da colonialidade. E acrescenta:

[...] podemos afirmar que la aculturación se produce sólo en un plano material, como la arquitectura o la vestimenta, en cambio, en otros órdenes pudo haberse producido un proceso inverso, diríamos de *fagocitación* de lo blanco por lo indígena (KUSCH, 2009, tomo II, p. 179-180).

Seria possível, então, falar da fagocitação dos aparatos normativos desde um pensar seminal, emocional e de um saber do coração? E se respondermos positivamente, seria possível, então, *corazonar* a política de territórios etnoeducacionais de modo que sua implementação se dê desde um horizonte simbólico indígena? Na realidade, trata-se de recuperar as noções de educação e territorialidade indígenas nas raízes da política de TEE, sabendo-a como fruto de reivindicação dos povos indígenas no Brasil, mas ao mesmo tempo, distante do pensamento indígena em linguagem e forma de apresentação. Movimento este que parece se repetir em várias políticas indigenistas que, fruto de lutas e demandas indígenas, acabam por se distanciar de suas raízes quando transformadas em políticas formuladas por agentes governamentais não indígenas.

Para o fortalecimento das raízes desta pesquisa, assim como para a semeadura fecunda, para o acontecimento de germinações e para a saúde dos primeiros brotos, foi necessário contar com a influência de Sol, água, vento e lua. Assim, a disposição da semente em deixar-se afetar por esses elementos, ao mesmo tempo em que escolheu por quais deles se orientar a cada momento, foram movimentos fundamentais para a composição deste trabalho investigativo e sua escrita.

**Sol e água, vento e lua
ou
(Dis)Posições metodológicas**

*Viento mese ese fuego
no lo abandones
nos deje enteros
por el camino del viajero caminante soy
árbol nuevo
de los Andes hoy, aguacero soy
Árbol te quiero entero
no te abandonen
las estaciones
pintan las suelas del viajero
sabe a tierra y soy pasajero
llevo mi canción hacia el corazón
Viento seca ese llanto
a mis hermanos
se están matando
llevale el canto suave de la tierra y su latir
abre el suelo,
dejalo salir sanando el dolor
Terra mama me enseña
cambia las flores
las estaciones
pintan las suelas del viajero
sabe a tierra y soy pasajero
de los Andes hoy, aguacero soy
(Perotá Chingó, Aguacero, 2017)⁶³*

Era agosto de 2013. Primeiro semestre de doutorado com um bebê de três meses de idade. Cursamos as disciplinas juntos, Perseu sempre comigo, e eu amamentando, discutindo os textos propostos, escrevendo enquanto ele dormia em meu colo. Fomos caminhando assim, em uma convivência harmoniosa e com muito apego, até meses antes da qualificação do projeto de doutorado, em julho de 2015.

Meu corpo foi se acostumando a desempenhar quase todas as tarefas diárias e as acadêmicas com um bebê em meus braços. No sentido contrário, Perseu foi pouco a pouco se habituando a precisar cada vez menos de minha sustentação, ganhando o mundo com sua curiosidade de criança, e começou

⁶³ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=tNuO2-vll9Y>

a frequentar uma escola de educação infantil, indo cada vez menos à universidade comigo.

Quando me descobri grávida pela segunda vez, em julho de 2016, passado o período de temor pelo futuro e descrença diante das incertezas de como seguir o doutorado com um segundo filho, busquei amparo na memória afetiva de pesquisa e escrita com um bebê pequeno e totalmente dependente de mim. Eu havia passado com relativa tranquilidade por essa experiência na primeira vez, então começou a me parecer quase natural escrever a tese de doutorado com um segundo bebê.

Porém, tal qual a semente única que, mesmo com uma germinação planejada e controlada, nunca nasce igual a outra, Amarú tinha necessidades bem diferentes de seu irmão desde sua gestação em meu ventre. Embora manifestasse movimentos menos intensos dentro do útero, exigia muito mais de minha energia, minha disposição e minha atenção. E quando nasceu, nunca consegui escrever mais que algumas poucas linhas sem sentido com ele em meus braços.

Outubro de 2017. Último mês de escrita da tese, Amarú chegando aos sete meses de idade e já posso dizer que a influência da lua sobre ele é outra, tornando-o intenso e forte. Suas águas correm para mim em uma correnteza urgente, aguaceiro que parece inundar tudo que for encontrando em seu caminho. Perseu, por sua vez, é filho do Sol e se orienta por sua luz, iluminando ao seu redor como um farol no rio caudaloso. Desbrava mundos como o herói a que seu mito de origem remete, com coragem e gentileza, enquanto Amarú conhece o mundo ao seu redor a partir dos ensinamentos do irmão mais velho, com a sabedoria e sagacidade do mito quechua de Amaru. O vento impulsiona Perseu em suas brincadeiras de criança, soprando seus cabelos longos e sendo-lhe companheiro, mas interrompe os movimentos apressados de Amarú, deixando-o em estado de alerta.

Como ocorre com Perseu e Amarú, Sol, água, vento e lua agem de modo diferente sobre determinadas criaturas, de acordo com o solo, a exposição, a posição e disposição a eles. É claro que podemos planejar como melhor aproveitá-los, buscar antever como será sua atuação sobre a semente semeada. Mas sua influência só é evidente sobre o acontecimento durante o

próprio acontecer. Dessa forma, os caminhos da pesquisa só adquirem contornos nítidos no próprio caminhar. Ainda que se escolham os caminhos e companhias de antemão, que se considerem experiências anteriores, aprendizados, estudos e memórias, os agentes que agem sobre a semente e sobre os caminhantes nunca atuam exatamente do mesmo modo.

Esta pesquisa orientou-se por meio de posturas e (dis)posições metodológicas escolhidas de modo a nutrir e sustentar o fruto em germinação. Isso significa dizer que não houve uma metodologia onisciente e específica capaz de estruturar a tese *a priori*, uma vez que a política em questão está em constante movimento e não é possível prever os caminhos pelos quais poderá nos levar.

Do mesmo modo, as vivências realizadas, ora orientadas ora espontâneas, aliaram pesquisa intencional à imprevisibilidade do viver, conferindo ao planejado e ao espontâneo equivalência de status. Nesse sentido, do ponto de vista teórico do método empregado, as ferramentas e os procedimentos metodológicos foram elencados à medida que foram sendo despertados pela vivência e experiência compartilhadas, construídos nos campos do estar sendo e no estar se fazendo do estudo.

A escolha pela metodologia concomitante ao estar sendo e ao fazer-se da pesquisa e da pesquisadora deu-se dentro do escopo teórico do pensador argentino Rodolfo Kusch, segundo o qual não se conhece pelo puro feito de conhecer, mas se conhece para viver, ou seja, o conhecimento não pode se dar segregado do viver, do sentir e do pensar. A pesquisa, ainda que trabalho intelectual de análise acadêmica, insere-se na vida e em todas as entranhas do viver.

No entanto, é possível apontar alguns elementos que dão contornos nítidos ao estudo, de modo a conduzi-lo e conduzir-me em caminhos regidos por uma sensibilidade teórica que não dissocia os aspectos racionais dos emocionais na tessitura da pesquisa e de sua escrita.

Considerando a sensibilidade teórica maffesoliana como uma (dis)posição ética-estética desta pesquisa, o primeiro contorno metodológico diz respeito ao entendimento de que as ideias estudadas são noções, e não conceitos fechados no sentido etimológico do termo. Segundo Michel Maffesoli (2011),

[...] em latim, a etimologia da palavra conceito vem de *concepire*, que quer dizer fechado. Existe, então, no significado mesmo do termo conceito algo que é fechado. Segundo a minha hipótese, nós estamos vivendo um momento de mudança de paradigma. Mudança que se chama uma mudança societal. Parece-me, então, difícil conservar uma concepção, uma perspectiva sistemática baseada justamente nesses conceitos. É por isso que propus utilizar o que chamo de noções, de metáforas. São imagens, na verdade, que possuem um lado mais flexível, mais dinâmico e que me parecem, assim, mais conectadas com uma realidade social que é, ela mesma, flexível, dinâmica, fugitiva (MAFFESOLI, 2011, p. 522).

Ao utilizar metodologicamente a ideia de "noções" no lugar de "conceitos", metáforas, imagens, sensações, paixões, devaneios e outras várias dimensões são acessadas para elaborar um construto teórico que permita visualizar e compreender como a política dos territórios etnoeducacionais vem sendo apropriada. Assim, é preciso pensar novas categorias que deem conta do movimento que floresce, ou encontrar as categorias mais adequadas para o estudo, de modo que seja possível captar-lhe a vitalidade e a vivacidade de sua lógica de apropriação, inclusive em seus silêncios, repletos de sabedoria contemplativa e seus instantes de vigor político, étnico e cultural profundo.

Segundo Kusch, a contemplação é o modo como o indígena percebe e remedia, ou equilibra as afetações que o mundo lhe causa. Pela ação contemplativa, deixa-se estar no mundo, aqui e agora, sem buscar transformá-lo a todo custo. Assim, não existe uma separação entre sociedade e natureza, posto que deixar-se estar aí é também ser natureza, e não apenas fazer parte dela ou enfrentá-la. Ressalto ainda que adotar uma postura contemplativa diante do mundo não significa ser estático ou passivo, visto que a contemplação não é sinônima de falta de movimento.

Outro elemento essencial para uma orientação metodológica se estabelece na relação entre a busca da objetividade acadêmica e o des-cobrir da subjetividade pessoal e comunitária. A partir da razão sensível que permeia todo este estudo, por um lado, e do pensar emocional que se traduz no *corazonar* proposto pelo antropólogo, poeta e compositor Patricio Guerrero Arias (2010, 2011, 2016) — e que conduzem uma postura de pesquisa na vida —, percebo as dificuldades em fazer um estudo com os rigores próprios do mundo acadêmico ocidental-europeu moderno, buscando desvencilhar-me da objetividade academicista. Isso porque o modelo científico que impera nessa lógica da primazia de uma determinada racionalidade sobre as demais reproduz uma intelectualidade que não se satisfaz em compreender determinada realidade, mas que insiste em apontar soluções racionalizadas e objetivas para supostos problemas de outra ordem e natureza.

A objetividade torna-se desnecessária à medida que percebemos a relação entre a tentativa em ser objetivo e o próprio objeto. Isto é, se ao sermos objetivos, evidenciamos o objeto exterior a nós, a objetividade é uma maneira de relegar a subjetividade a uma internalidade obscurecida, como os moldes acadêmicos de tradições ocidentais nos ensinam. Assim, ver as coisas como são sem olhar para dentro de nós quando buscamos ver ao nosso redor, pode ser uma armadilha de ocultação de nossa subjetividade. Kusch nos diz: “Com la objetividade, tratamos de tapar lo que no queremos ver” (KUSCH, 2009, tomo II, p. 217).

Do mesmo modo, este estudo buscou relatar e refletir sobre o acontecimento em seu próprio estar sendo, sem sugerir-lhe um dever ser. De acordo com minhas sensibilidades de mundo, procurei unir a objetividade recomendada pelo rigor acadêmico-científico de uma tese de doutorado à subjetividade de minha atuação junto às professoras e professores kaingang e guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola. E mesmo que a investigação tenha se orientado por intenções diretas de pesquisa e perguntas sobre o como da apropriação afetiva da política de territórios etnoeducacionais por esses professores indígenas, não levantei hipóteses sobre a tese pelo mesmo motivo que não escolhi uma teoria e um método a priori.

Una de las expresiones de la colonialidad del saber que sigue presente en el ejercicio investigativo, es la construcción de hipótesis sobre el objeto investigado; sentipensamos que esto evidencia la arrogancia de la razón totalitaria de occidente, y legitima un acto de colonialidad del saber que seguimos reproduciendo. Si bien, estamos seguros de que toda investigación requiere de preguntas, pues sin ellas simplemente no puede haber investigación, puesto que todos nos formulamos preguntas sobre nuestro ser en el mundo y en la vida, sobre lo que pasa en nuestros propios mundos y existencias a fin de develar su sentido; pero eso no implica que necesariamente tengamos que quedarnos prisioneros de la tiranía de la hipótesis, por ello, en esta tesis no las formulamos, pues no quisimos adelantarnos a dar respuestas sobre cuestiones de realidad que no conocíamos y sobre todo que no habíamos vivido, que no habían pasado sobre nuestra propia experiencia y nuestra corporalidad (GUERRERO ARIAS, 2016, p. 15).

Para o estar-se-fazendo deste estudo e a partir de uma disposição vivencial para o estar-junto, dois elementos mostraram-se fundamentais: a intuição e o acaso.

Maffesoli, em sua obra intitulada “Elogio da Razão Sensível”, elaborou um subcapítulo destinado ao estudo da intuição como sensibilidade teórica. Inicia fazendo uma observação com relação àquilo que ele entende como intuição, noção que acompanhará este estudo, de que não a toma apenas como qualidade psicológica e individual, mas como parceira dos pensadores que fazem uso de sua intuição intelectual para “farejar aquilo que está nascendo” (MAFFESOLI, 1998, p. 131). Assim, ao levar a intuição em consideração como uma sensibilidade intelectual e como forma de antecipação, o pesquisador torna-se um “farejador social” para o qual “a intuição, aceitando o múltiplo e contentando-se em nomeá-lo, permite pensar o diverso” (1998, p. 131).

Com isso, posso dizer que a sensibilidade intuitiva está para este estudo como uma proposta reflexiva que brinda a racionalidade intelectual com um saber orgânico, conectado à comunidade e à própria vivência. Maffesoli diz que “o espírito intuitivo, ao mesmo tempo que brota da própria vida, retorna a ela para clareá-la em profundidade” (1998, p. 135).

No mesmo sentido, ao falar do acaso, Kusch diz que se trata de “una potencia que se manifiesta subitamente para dar todo de sí mismo” (2009,

tomo III, p. 247). Para este estudo, utilizo o termo “inusitado” para dar conta da imprevisibilidade da pesquisa, pois viver é uma sucessão de possibilidades, muitas delas imprevisíveis. O acaso também inverte a lógica usual de causalidade com a qual o pesquisador costuma se revestir para estar em campo. Ora, se viver é imprevisível e a pesquisa está inserida na vida, o fazer-se da pesquisa não pode ser menos imprevisível do que a própria vida. Assim, é preciso considerar uma parcela de destino e de acaso, *fasto* e *nefasto* (segundo os termos empregados por Kusch) para a construção da pesquisa e para a disposição de estar-junto neste movimento.

Patricio Guerrero Arias (2010b) nos diz que

[...] no es posible seguir trabajando basado sólo en las certezas, debemos abrirnos a la incertidumbre, a lo imprevisible, al caos, al error, entender que más importante que los diagnósticos son los sueños; el investigador tiene que estar abierto al asombro, al misterio, mirar que toda investigación [...] es más tentativa que definitiva, [...] que no busca encontrar certezas sino comprender las complejidades de los procesos” (GUERRERO ARIAS, 2010b, p. 503).

O autor segue dizendo que “es necesario incorporar la totalidad de los otros sentidos, la totalidad del cuerpo, como posibilidades de conocimiento” (GUERRERO ARIAS, 2010b, p. 504). Isso implica, em suma, uma outra maneira de fazer pesquisa e de estar sendo investigador na academia, descolonizando nossas práticas e assumindo posturas éticas distintas diante da hegemonia de um *modus operandi* acadêmico e intelectual.

Outra (dis)posição metodológica essencial a este estudo refere-se às distinções entre conhecimento e compreensão como proposta de sensibilidade de mundo a ser desenvolvida. “Conocer es afirmar *esto es*” (KUSCH, 2009, tomo III, p. 322). Nesse sentido, o conhecimento implica a delimitação de um objeto a ser conhecido e que precisa ser definido para tornar-se inteligível.

Segundo Raul Fonet-Betancourt, “definir implica delimitación, fragmentación y parcelación. Para definir hay que determinar e fijar” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 9) e, por isso, as definições impossibilitam percepções mais amplas e irrestritas dentro de um estudo de possibilidades

e potencialidades imprevisíveis. As definições, portanto, “operan con el viejo dualismo (occidental) que distingue con rigor entre el sujeto que conoce (y define) y el objeto a conocer” (2004, p. 10). Por sua vez, Kusch segue dizendo que “Conocer es un acto del entendimiento. Pero si el objeto consiste en un sujeto, la posibilidad de aprehenderlo a través del entendimiento es relativa. Un objeto convertido en sujeto no es lo mismo que una cosa” (KUSCH, 2009, tomo III, p. 322).

Por isso, não cabe neste estudo falar de conhecimento como postura de investigação e reflexão, mas de compreensão. “Con la comprensión se supone una certa afinidad con el sujeto, y se tende a justificarlo, aun cuando uno no tenga las categorías para decir *esto es* a toda su esencialidad” (KUSCH, 2009, tomo III, p. 323).

Assim, como procedimento metodológico que se racionaliza em uma descrição *a posteriori*, me aproprio das palavras de Kusch quando diz:

[...] invierto el proceso de um sujeto cognoscente que va hacia um objeto, por cuanto el objeto avasalla al sujeto, y saco provecho de la situación. El objeto-hombre en la comprensión hace vibrar al sujeto cognoscente, y en tanto ocurre esto no lo limito (KUSCH, 2009, tomo III, p. 323).

Sobre a questão de um método de pesquisa explicitado *a posteriori*, isto é, a descrição de como se deu o caminho de pesquisa após tê-lo percorrido, teço alguns comentários. Primeiramente, parto do pressuposto de que o método surge desde a vivência e do atuar na pesquisa. Nessa perspectiva, o método dá sentido à feitura da pesquisa em seu próprio estar-se-fazendo, sem adequar a investigação e a experiência do vivido a uma metodologia pré-definida e pré-determinada.

Kusch alerta que “podría decirse que esto no es académico porque falta rigor, pero será porque se insiste en que el rigor consiste en la adecuación a un acervo dado, cuando en realidad se trata de constituir un acervo propio” (2009, tomo III, p. 503). Eu diria que há um rigor flexível que, ao mesmo tempo que não cerceia os caminhos de pesquisa nem encerra suas possibilidades na rigidez de um método pré-concebido desde o início, carrega em seu caminhar posturas e (dis)posições ético-estético-afetivas que

orientam o estar-junto também na elaboração de uma compreensão do próprio caminhar. Assim, embora não possa dispensar o rigor acadêmico em um doutorado, as escolhas sensíveis para esta tese podem evidenciá-lo como vigor acadêmico — o vigor que vem da vida que pulsa também ao pesquisar e estar sendo pesquisadora.

Em segundo lugar, a pergunta pelo método, embora herdeira de uma legítima e historicamente situada necessidade de legitimar e atestar a cientificidade da pesquisa junto com suas qualidades acadêmicas, acaba por insistir na perpetuação de uma única maneira de fazer ciência que se dá a partir de um método preestabelecido. Ora, não seria, então, a necessidade do método um afastar-se do mundo cotidiano e dos imperativos que o povoam, e que não opera sob a égide do predomínio do pensar sobre o viver mesmo? Kusch aprofunda a questão ao afirmar que “la pregunta por el método responde [...] al temor de no perder una racionalidad tradicional y, ante todo, a una timidez en el pensar” (KUSCH, 2009, tomo III, p. 504). Assim, a descrição de um método e metodologias de pesquisa, após relatar e refletir sobre os caminhos percorridos, tem também inspiração na obra de Rodolfo Kusch.

Encontrar-me em vivência contínua com professoras e professores kaingang e guarani no Rio Grande do Sul e refletir teoricamente sobre os significados desse estar junto que extrapola os limites da pesquisa implica em algumas escolhas — umas conscientes e outras guiadas pelo aparente acaso dos acontecimentos. Para o estar-se-fazendo do estudo, foram escolhidas duas disposições metodológicas: uma disposição vivencial para o estar-junto e o deixar-se estar (também significando deixar-se afetar pelo campo), sobre os quais detive-me com mais atenção em “Semente”.

Patricio Guerrero Arias nos chama atenção, com sua proposta de *corazonamiento*, para o fato de que os atos de ver (“dar voz”) e ouvir (“dar ouvidos” ou escuta sensível), apenas, não são capazes de dar conta de uma realidade. Como ferramentas da etnografia e da antropologia, ver e ouvir, mesmo que numa tentativa de dar ouvidos, ainda perseguem a lógica de conhecer algo para então traduzir o dito conhecimento aos cânones da academia. Além de aprender a ver, o todo e os detalhes, e a escutar, o outro

e a si mesmo, é preciso aprender a falar com o outro, cujas categorias não acessamos e cujo horizonte de existência nos é estranho. Aprender outras formas de estabelecer diálogos, estar junto com, *sentipensar* com, caminhar junto.

Assim, a escolha por falas extensas dos professores kaingang e guarani tem como uma de suas intencionalidades retratar a palavra, a voz e os diálogos e reflexões deles e com eles, sem a necessidade de textos teóricos para explicá-las ou legitimá-las diante da academia.

[...] generalmente son los textos epistémicos los que tienen mayor peso, nosotros hemos querido evitar esto, pues si bien los textos teóricos son trabajados y dialogamos con ellos, no son el ingrediente principal, sino que hemos priorizado la propia palabra de las actoras y actores sociales, por eso en muchos casos se cita su palabra en extenso (GUERRERO ARIAS, 2016, p. 27).

Durante a pesquisa concretizada no curso de mestrado, as conversas específicas com quatro pessoas distintas e que construíram coletivamente as reflexões sobre os TEE foram gravadas. Na pesquisa que se realizou durante este doutoramento, no entanto, há inúmeras pessoas envolvidas, pois o estudo está intimamente ligado à minha atuação junto a uma rede de professores kaingang e guarani que atuam no Rio Grande do Sul. Dessa maneira, não me parecia eficaz, num primeiro momento, gravar as conversas que emergiram deste estar-junto. Assim, busquei fazer apontamentos sobre algumas falas mais contundentes e, principalmente, sobre o processo de apropriação da política em seus aspectos perceptíveis, evidenciando o deixar-se estar em campo vivencial e a disposição do outro para também estar-junto nessa construção mútua de significados e sentidos.

Entretanto, a partir do momento em que foi formada a comissão de estudos dos territórios etnoeducacionais dentro da ASIE - núcleo UFRGS, não era mais possível seguir tomando notas escritas enquanto os campos me chamavam à intervenção. E o exercício de recordar, tão subutilizado em nossa cultura grafocêntrica, não era capaz de reter a precisão das palavras que se fizeram necessárias tantas vezes, junto às lembranças afetivas. Utilizei, então, registros audiovisuais da ASIE e registros em áudio feitos por

mim em reuniões de grupos menores onde eu estava atuando. Assim, foi-me possível registrar as falas extensas e seus contextos, além da caminhada que eu mesma fui percorrendo junto com as pessoas kaingang e guarani que colaboraram com esta pesquisa. Afinal, nos pergunta Guerrero Arias,

¿No será acaso la metodología, sino eso, un camino para poder llegar?; pero es un camino que [...] debe ser construído por nosotros mismos, pero en un continuo diálogo y escucha de y con los otros; y se los caminos hay que construirlos; y se a caminar sólo se aprende caminando; a investigar sólo se aprende investigando; la investigación lo aparece así como un acto de alteridad que permite el encuentro dialogal de nosotros con los otros (GUERRERO ARIAS, 2010b, p. 492).

É possível ainda apontar alguns procedimentos metodológicos que foram empregados com os dados obtidos e produzidos, além de algumas considerações sobre as vivências realizadas. Nesse sentido, foram feitos o levantamento documental e a análise da legislação sobre educação escolar indígena em vigor, em especial dos documentos recentes referendando os TEE a partir de sua criação, em 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovadas pela Resolução nº 5, em 2012, e da Portaria nº 1.062/2013 que cria o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE.

Ressalto que ao empregar o termo “análise”, busquei passar da análise das coisas duras e objetivas à das coisas fluidas e subjetivas, do visível ao invisível, dos grandes fatos às sutilezas e minúcias. Para o tipo de análise proposta, alerta Maffesoli, “é preciso estar suficientemente em ruptura com os modos de análise tradicionais” (1996, p. 58-59). Kusch diz que seria uma nova maneira de ver o que está posto, partindo das categorias próprias do outro que encontro em campo, desde que me seja permitido acessar tais categorias, e que só é possível a partir mesmo da vivência com este outro (KUSCH, 2009).

Como tática de distanciamento para o ato solitário do escrever, adotei na pesquisa instrumentos de registro específicos e pessoais, como o diário de campo, com minha reflexão distanciada temporalmente sobre o acontecimento, e o caderno de notas, com apontamentos do acontecimento logo após os instantes ocorridos.

O diário de campo foi empregado em situações específicas em que se fez necessário o registro *a posteriori* do estar junto, em lugares em que a vivência foi imperativa e o ato de escrever mostrou-se segregador e excludente do próprio viver e da experiência do encontro com o outro em todas as dimensões possíveis, desde uma postura de desprendimento e interculturalidade. Exemplos desses momentos têm sido vivências situadas em aldeias kaingang e guarani e encontros nos quais os professores indígenas interagem majoritariamente em suas línguas maternas.

Já o caderno de notas refere-se às anotações cotidianas sobre fatos, episódios e cenas do dia a dia da pesquisa que parecem merecer atenção especial, sem necessariamente serem acompanhados de minhas impressões sobre eles, como ocorre no diário de campo, no qual os acontecimentos são escritos depois de reinterpretados pelo exercício memorial do pesquisador. O caderno de notas foi utilizado de modo mais abundante nos encontros com os professores indígenas, ocorridos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em eventos especiais em que essa vivência foi convocada sem uma preparação anterior e em atividades acadêmicas diversas que, de alguma maneira, se relacionavam à pesquisa.

Durante esta escrita, privilegiei as falas extensas kaingang e guarani, registradas em áudio e/ou vídeo. Os diários de campo e cadernos de notas que produzi ao longo dos anos de doutorado, vivência e atuação na ASIE estão presentes nas reflexões, contextualizações e detalhamentos ao longo da tese, sem necessariamente ter remetido a eles como citações.

Palavras que, como registros escritos ou reflexões armazenadas na memória, foram encontrando seu assento no mundo ao irem maturando, como o fruto que se espera da semente que germina. A maturação deste estudo e desta pesquisa se mostra aqui, então, não como um fruto maduro cumprindo seu ciclo orgânico de vida, mas como apostas para seguir caminhando e semeando ideias e sonhos, germinando e *corazonando* mundos.

Maturação
ou
Considerações *corazonadas*

*A vida não dá certeza
pois tudo se movimenta
cada dia representa
a chance de uma surpresa
e até mesmo a natureza
se altera a cada segundo
O tempo é ventre fecundo
aonde tudo é gerado
se o tempo fosse parado
nada existia no mundo
(Siba, trecho de Tempo II, 2007)⁶⁴*

Era primavera na primeira vez em que estive em Porto Alegre. O ano era 2007. Dez anos depois, é na primavera de 2017 que termino a escrita desta tese.

Uma cumbia peruana, ritmo conhecido também como *chicha*, diz que “*en la selva amazonica no hay primavera*”. E é fato que, nascendo e crescendo em Belém do Pará, eu nunca havia vivido uma primavera. Por estarmos muito próximos à Linha do Equador, não temos estações definidas, vivendo a maior parte do ano com chuva e calor. Na Amazônia, mesmo nas grandes cidades, costumamos ter duas épocas: a de maré alta quando os rios transbordam e alagam tudo em seus caminhos; e a de maré baixa ou mesmo seca quando os rios diminuem seu volume e são dificilmente navegáveis.

Em Belém, especificamente, o saber popular diz que temos uma estação em que chove todos os dias e outra em que chove o dia todo. É comum se marcar compromissos para antes ou depois da chuva da tarde, e mesmo que o tempo moderno ocidental nos imponha o ritmo do relógio, ele se mescla à cadência da chuva, da vazante da maré, do calor intenso e do clima úmido que faz com que todos transpirem abundantemente, não

⁶⁴ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=EPKyOoT0TVk>

importando a origem, a classe social, o poder aquisitivo. É bem verdade que as contruções cidadinas cada vez mais buscam reduzir os efeitos do clima, empregando tecnologia para tentar aplacar a ira do Sol e reproduzir climas de montanhas nos apartamentos, nas instituições, nas empresas privadas, nas escolas. Mas a rua iguala todos com seu cheiro de suor no corpo e nas roupas, de chuva chegando, de asfalto escaldante, de comida feita e vendida nas calçadas.

Minha percepção do tempo se alterou bastante ao longo desses dez anos. A primavera ganhou finalmente significado para mim como um tempo de renascimento após o inverno, da mesma forma que o outono se tornou fundamental para minha vida como a estação em que meus dois filhos nasceram — Perseu em 2013 e Amarú em 2017. E assim como reflito sobre meu nascimento e crescimento como mãe e pesquisadora ao longo desses anos, aceitando a chuva e o Sol como complementares na minha própria composição, pondero sobre a maturação desta pesquisa.

O tempo pode representar, para alguns, uma constante física ou a medida da duração dos fatos, num período contínuo e encadeado. Para mim, no entanto, o tempo é uma espécie de razão poética que permeia meu estar fazendo no mundo de infinitas possibilidades e potencialidades de estar sendo aqui e agora. Por isso, eu não poderia ter enquadrado o tempo de realização desta pesquisa nas molduras que comumente definem um cronograma de estudo e trabalho. Assim como não se pode sistematizar um pensamento vivo com esquemas simplistas e reducionistas, não se pode aprisionar o instante vivido em quadros analíticos pré-estruturados.

Dessa forma, esta pesquisa encontrou, nos diferentes planejamentos que me vi fazendo e no acaso da vida, frestas para ir maturando em seu próprio tempo. Por vezes, rápido demais, em um processo vertiginoso, os acontecimentos se davam em rompantes. Em outras, arrastavam-se em dias

longos, quase intermináveis. Tempo de gestações, tempo de parir e (re)nascido, tempo da sabedoria e do aprendizado das crianças, dos adultos e dos velhos. Tempo da escola/academia, tempo da cidade, tempo de chuva e deixar chover, tempo de secar ao Sol. Tempo de escrever, de lembrar, de doer, de andar e sonhar. Tempos de *maíz* e de *maleza*, concomitantes, de semente germinando e de fruto amadurecendo no pé.

Contar e lembrar o tempo desta pesquisa é olhar para mim mesma e também me enxergar mais madura. Porque o primeiro aprendizado que recebi no curso de doutorado é que todo conhecimento é autoconhecimento. Depois, fui aprendendo a desaprender para então reaprender, enrolando e desenrolando o fio de Ariadne para prosseguir. Escolhendo bem minhas batalhas e estabelecendo alianças verdadeiras para lutá-las com força e delicadeza. Trançando e destrançando os cipós para construir saberes desde outro lugar, desde outros solos, no encontro com o outro, na imprevisibilidade desse encontro. E no imprevisível da pesquisa e da vida, me valer da intuição para dispor-me ao não saber, ao mesmo tempo em que elaboro saberes compartilhados.

Estou certa de que há outros caminhos igualmente potentes para estudar a política de territórios etnoeducacionais e a apropriação que os povos indígenas vêm fazendo dela. Seria possível, por exemplo, fazer um estudo de caso sobre um TEE pactuado ou, quem sabe, estudos comparativos entre diferentes TEE, em diferentes etapas de implementação. Como eu dizia em minha dissertação de mestrado, “essa é a história que escolhi contar e, ao escolhê-la, com certeza deixei de lado outras histórias que igualmente poderiam ser interessantes” (SOUSA, 2013, p. 99).

Na história aqui contada, ainda que utilizando narrativas ora lineares ora mandálicas, quatro movimentos me acompanharam como constantes e fundantes da pesquisa. O primeiro foi o estudo permanente da política de territórios etnoeducacionais e questões correlatas, de modo a aprofundar minhas compreensões teóricas, de atualização de dados e contextos e de reflexão sobre os acontecimentos. O segundo foi a disposição em estar junto com o outro e seus *sentipensamentos*, deixando-me estar e deixando-me afetar pelas vivências com professoras e professores kaingang e guarani da

Ação Saberes Indígenas na Escola - núcleo UFRGS, ao longo de mais de quatro anos. O terceiro movimento refere-se ao *corazonamiento* de mim mesma, de minhas sensibilidades de mundo e de minha maneira de sentir e pensar a pesquisa e a vida. Por último, o movimento de estar sendo mãe como constituinte de minhas práticas e relações de pesquisa.

O processo de maturação desta pesquisa diz respeito a reflexões que, embora não tragam frutos acabados, mostram-se como um anúncio de fecundidade. A primeira delas refere-se ao modo como os indígenas têm se apropriado de políticas indigenistas de educação, em especial da política de territórios etnoeducacionais, tendo a afetividade como um elemento fundante de apropriação. Poderia-se questionar como seria possível perceber isso na região sul, onde os povos Kaingang e Guarani (e também Xokleng, Xetá e Charrua) não fazem parte de nenhum TEE pactuado. O que as vivências com professores kaingang e guarani da ASIE - núcleo UFRGS têm revelado é que, no processo de vir a ser da política, ela já está sendo. Isto é, a apropriação afetiva da política por esses professores, coautores das reflexões desta pesquisa, é o próprio acontecimento.

Em segundo lugar, essa apropriação não é linear e segue os ritmos próprios do pensamento seminal indígena, assumindo múltiplos significados. O conselho do *kujá* Jorge Garcia é, para mim, a melhor expressão desse pensamento indígena, ao dizer: “Essa comissão [de estudo dos territórios etnoeducacionais] tem que tomar muito cuidado com esse povo, porque tem muita gente contrária a nós. E isso não vem de agora”. Aqui, acho importante retomar a reflexão presente em “Primeiros Brotos”, sem receio de tornar-me repetitiva, sobre os significados da fala de Seu Jorge Garcia e daquilo que evidencia quanto aos modos próprios de apropriação de políticas indigenistas pelos *sentipensamentos* dos povos indígenas,

[...] em que avançar não é necessariamente sinônimo de ir em frente, numa concepção progressista e desenvolvimentista de avanço político. Avançar é também olhar para dentro, para o cerne do pensamento indígena, para a criança que nasce e para o velho silencioso, buscar no coração de seu povo, de sua marca, de sua terra a razão para seguir e os motivos para acreditar na política, ao ponto de tomá-la para si e se apropriar verdadeiramente dela.

Por terceiro, minhas reflexões para esta pesquisa partem dos múltiplos lugares que assumo, seja de dentro da política, como formadora da Ação Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, seja como pesquisadora da própria política, como estudante de doutorado, amiga e parceira de muitas das professoras e dos professores indígenas que fazem parte da formação continuada. A ASIE, ao estimular a apropriação da formação pelos professores indígenas e priorizar o protagonismo indígena em seu desenvolvimento, parece contribuir para a superação da relação de dominação e submissão entre indígenas e o estado.

Entretanto, é fundamental que não nos enganemos: essa relação entre equipe UFRGS e professores indígenas ainda está longe de ser verdadeiramente simétrica. Embora não tenhamos a intenção de reificar a colonialidade em nossa atuação específica, mas a própria condição de não indígenas, de fora das comunidades, representando uma instituição pública de ensino superior e uma política indigenista, perpetua essa assimetria.

Quería decir que nosotros todos tenemos internalizado, por nuestro origen urbano, occidental, un sistema de valores y automatismos conductuales (reflejos) que nos hacen reproducir — lo queramos o no — nuestra superioridad frente al indígena o poblador rural em general. Y esta conducta dominante es parte de nuestras relaciones pedagógicas interculturales en cualquier programa educativo con indígenas. Esta dominación se combina estrechamente con el papel asimétrico que asumimos frente a nuestros alumnos y, por ende, no es analizable en términos particulares.

[...]

Algunos de ustedes, tal vez, no están de acuerdo con tan extrema afirmación. Piensan que basta con modificar comportamientos impositivos para eliminar el papel dominante y establecer relaciones horizontales. Pero eso sería olvidar que nuestro interlocutor indígena tiene una visión más realista de nuestra persona; reconoce nuestra buena voluntad de distinguirnos de los “caciques” políticos o profesionales, pero tiene una imagen más completa de nosotros; ve que jugamos en el programa educativo en que estamos implicados con él un papel, pero que, fuera de las clases o fuera de la comunidad, asumimos otro papel: uno que es conforme a nuestra posición dentro de nuestra sociedad urbana, occidental (con todas sus modalidades de ambición y modos de consumo). La situación pedagógica horizontal que queremos, controlando nuestras conductas impositivas, es — en la visión de nuestros alumnos — un juego jugado entre paréntesis, justo durante el lapso de las clases; pero la pequeña sociedad que, a lo mejor,

logramos hacer vivir en la clase según nuestras mejores intenciones, no corresponde a las relaciones sociales que condicionan nuestra vida en la sociedad envolvente (GASCHÉ, 2008, p. 374-375).

Ainda assim, acredito na potência dessas parcerias e das relações estabelecidas nos campos de vivência, oportunizando diálogos interculturais e compreensões coletivas, *corazonadas*, indicando até onde se pode ir, quando falar, quando ouvir e quando calar. Para isso, é necessário estar disposto, aberto ao desafio e à fecundidade do encontro com o outro, oscilando entre o estranhamento e o pertencimento, passando por várias nuances de um pólo a outro, por-se em movimento desde um solo e um pensamento situado, desde a sabedoria profunda do coração.

Pondero ainda sobre o potencial político de uma tese de doutorado e da contribuição que pode prestar ao campo de políticas públicas de educação escolar indígena, por meio do *corazonamiento* da política de territórios etnoeducacionais. Dessa forma, com esta pesquisa intentei, ainda que germinalmente, evidenciar outras lógicas de apropriação, de organização e articulação política que precisam ser consideradas para o desenho de programas, projetos e ações políticas voltadas aos povos indígenas, além de algumas de suas especificidades na região sul do país.

Desde el corazonar lo que buscamos es la construcción de propuestas teóricas, metodológicas y de miradas éticas y políticas que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia, desde la certeza de que la cultura es una respuesta creadora frente a la vida para hacerla crecer y transformarla, y que hace de la existencia el horizonte de su reflexión y de su praxis. Por ello es necesario ir construyendo una academia comprometida con la vida (GUERRERO ARIAS, 2012, p. 44).

Desde o pensar emocional ameríndio, que se traduz nesse estudo também em *sentipensar*, acredito ter sido possível refletir e compreender relevantes aspectos sobre como os povos indígenas têm se apropriado da política de territórios etnoeducacionais. Desde a dimensão do coração, exprimindo uma percepção orgânica da realidade, os professores kaingang e guarani da ASIE – núcleo UFRGS, coautores nas reflexões desta pesquisa,

manifestaram suas esperanças, desconfianças, receios, desejos e compreensões próprias dessa política indigenista, buscando apropriar-se racional e afetivamente da noção de territórios etnoeducacionais. E, desde o intento em compreender esses modos outros de pensar, sentir e estar sendo no mundo, percebo o *corazonar* como uma alternativa fecunda de estar-fazendo política e educação pelos povos indígenas.

**Ritual da palavra
ou
Referências**

*Se o que nos consome fosse apenas fome
Cantaria o pão
Como o que sugere a fome
Para quem come
Como o que sugere a fala
Para quem cala
Como que sugere a tinta
Para quem pinta
Como que sugere a cama
Para quem ama
Palavra quando acesa
Não queima em vão
Deixa uma beleza posta em seu carvão
E se não lhe atinge como uma espada
Peço não me condene oh minha amada
Pois as palavras foram pra ti amada
Pra ti amada
Oh! pra ti amada
(José Chagas, Palavra Acesa, 197)⁶⁵*

As palavras têm sua morada. Quando elas precisam fazer uso de nós, manifestam-se em nosso ser, no aqui e agora de cada um que permite que, naquele instante, seu corpo seja morada daquela palavra. Por isso, ao dizer a palavra precisa, somos também a palavra. E o dizer não se limita à palavra falada; ele é também a palavra escrita, a palavra lida, a palavra ouvida, a palavra cantada, a palavra pensada, a palavra sentida e a palavra silenciada.

Por isso, quando escrevo as referências bibliográficas com as quais compus esta tese, não o faço como uma mera compilação das obras utilizadas durante meu estudo e minha escrita, ou das falas dos coautores indígenas que têm seus *sentipensamentos* aqui registrados. Faço como um reconhecimento das autoras e dos autores que emprestaram a mim suas palavras, pessoas sem as quais a semente desta tese não poderia ter germinado.

⁶⁵ Para ouvir a música na íntegra, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=ohF9uZ3TvMM>

Obras da oralidade – Coautores indígenas

Bruno Ferreira

Registro audiovisual da ASIE em 08 de abril de 2014, 23 de março de 2016 e 01 de agosto de 2016.

Danilo Braga

Registro audiovisual da ASIE em 21 e 23 de março de 2016 e 02 de agosto de 2016.

Registro em áudio, acervo da autora, em 30 de maio de 2016.

Fátima Amaral

Diário de campo em 27 de agosto de 2014.

Iracema Nascimento (Dona Iracema)

Registro audiovisual da ASIE em 21 de março de 2016.

Joel Pereira

Registro audiovisual da ASIE em 21 e 23 de março de 2016 e 02 de agosto de 2016.

Jorge Garcia (Seu Jorge)

Registro audiovisual da ASIE em 02 de agosto de 2016.

Leonides Leopoldino

Registro audiovisual da ASIE em 08 de janeiro de 2015.

Miguel Ribeiro

Registro audiovisual da ASIE em 08 de abril de 2014 e 04 de novembro de 2014.

Registro em áudio, acervo da autora, em 30 e 31 de maio de 2016.

Maria Inês de Freitas

Registro audiovisual da ASIE em 23 de março de 2016.

Pedro Garcia (Seu Pedro)

Registro audiovisual da ASIE em 22 de março de 2016.

Valmir Cipriano

Diário de campo em 22 de outubro de 2015.

Registro em áudio, acervo da autora, em 31 de maio de 2016.

Registro audiovisual da ASIE em 03 de agosto de 2016.

Obras teóricas acadêmicas

ASSIS, Eneida Correa de. Os tembé-tenetehara, a educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais. In: **Revista teoria e Prática da Educação**. v. 16, n. 2, Maio/Agosto 2013, p. 81-87.

BANIWA, Gersem. Os indígenas antropólogos - desafios e perspectivas. In: **Novos debates**, vol. 2, n. 1, janeiro, 2015, p. 233-243.

_____. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais: Comunicação apresentada na CONAE 2010 - Brasília, CINEP, 2010.**

BENGOA, José. ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? In: **Cuadernos de Antropología Social**. Nº 29, 2009, p. 7-22.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo´E ¡Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. 274f.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & SOUSA, Fernanda Brabo. "Territórios etnoeducacionais: resituando a educação escolar indígena no Brasil". In: **Pro-Posições**, Vol. 26 (2), 2015, p. 143-161.

BRAND, Antônio Jacó e CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, Jan/Abr, 2012, p. 85-97.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição**. Educação indígena kaingang. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. 118f.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA CRIC. **Operativización del Sistema Educativo Indígena Propio del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC**. Cauca, Colombia, 2010.

CULLEN, Carlos. La América profunda busca su sujeto. In: **Revista Espacios**. Número 43, Buenos Aires, 2011, p. 88-97.

DELUCI, Luciana Akeme Sawasaki Manzano. **Ti'a roptsimani'õ: os A'uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta**

curricular intercultural. Dissertação (Mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília - UNB, Brasília-DF, fevereiro de 2013. 186 f.

DIAZ, Mariane del Carmen da Costa. **E O Índio, Tem Vez?** Narrativas Indígenas sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica, RJ-BR. 2013. 149 f.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra.** Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina.** México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang:** processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014. 98f.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Lo intercultural: el problema de y con su definición. In: **Filosofar para nuestro tiempo em clave intercultural.** Aachen: Concordia, 2004.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos.** Primera edición. Madrid: Siglo XXI, 1989.

GARCIA, Thiago Almeida. A política brasileira de educação intercultural e a construção dos territórios etnoeducacionais. In: IX Reunião de Antropologia do Mercosul. **Anais...** Curitiba, PR, 2011.

BUSQUETS, María Bertely. **Diálogo intercultural sobre el convenio 169 de la OIT.** México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2009.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (coord.). **Educando en la diversidad cultural:** investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya Ayala, 2008.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: **Calle14: revista de investigación en el campo del arte.** 4 (Julio-Diciembre), 2010.

_____. 2010b. **Corazonar:** uma antropologia comprometida com la vida. Quito, Ecuador; Abya Yala.

_____. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. In: **Alteridad 10**. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, nº 10, 2011.

_____. **Diálogo Indígena Misionero de la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI)**. Nº 69, jul./2012, Año XXV. Asunción, Paraguay.

_____. **Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial**. Tese (Doutorado). Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar. 2016. 373 f.

KUSCH, Rodolfo. América Profunda [1962]. In: **Obras Completas – Tomo II**, pp 02-254. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. El Pensamiento indígena y popular em América [1970]. In: **Obras Completas – Tomo II**, pp 255-546. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. Geocultura del hombre americano [1975]. In: **Obras Completas – Tomo III**, pp. 05-239. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. Esbozo de una antropología filosófica americana [1978]. In: **Obras Completas – Tomo III**, pp. 243-434. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. El pensamiento popular desde el punto de vista filosófico (consideraciones sobre el método, los supuestos y los contenidos posibles) [1978]. In: **Obras Completas – Tomo III**, pp. 496-551. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. **La negación del pensamiento popular** [1975]. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2013.

LÓPEZ, Juan Intzín. *Ich'el ta muk'*: La trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa). In: MÉNDEZ, Georgina Torres; LÓPEZ, Juan Intzín; MARCOS, Sylvia; OSORIO, Carmen Hernández (coord). **Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios**. Guadalajara, México: 2013.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo**. Entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, DF, 2011. 370f.

MADEIRA, Rosemary Modernel. **Na negação dos muros, a mirada ambiental na perspectiva do ser Guarani**: a questão da educação escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006. 185f.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; ICLE, Gilberto. Pesquisa como Conhecimento Compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 521-532.

MENEZES, Magali Mendes de; SILVA, Neusa Vaz; DORNELES, Leonardo Castro. Esboço de uma Antropologia Filosófica Americana. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, out./dez. 2014, p. 1251-1257.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, Maria Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén, Ar.: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MONCAYO, Víctor Manuel. Presentación Fals Borda: hombre hicotéa y sentipensante. In: FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

MORA, Ziley Penroz. **Filosofia Mapuche**. Palabras arcaicas para el despertar del ser. Concepción, Chile: Editorial Kushe, 2001.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 333-344.

SIQUEIRA, Paula. "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. In: **Cadernos de campo**, n. 13, 2005, p. 155-161.

SILVA, Carlos Rafael da. O modelo de gestão territorializada da política de educação escolar indígena no estado da Bahia. In: **Cadernos de Arte e Antropologia** [Online], vol. 2, nº 2, 2013. p. 59-70. Disponível em: <<http://cadernosaa.revues.org/424>>.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a educação escolar indígena**: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. 113f.

SOUSA, Fernanda Brabo. “Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil”. In: **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, 2016, p. 97-111. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69761/39302>>.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS-BR, 2013. 216f.

VINHA, Marina. **Educação escolar Guarani e Kaiowá: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: UFGD, 2016.

ZAMBRANO, Maria. **A metáfora do coração e outros escritos**. 2. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000. Trad. José Bento.

Documentos normativos

BRASIL. **Resolução nº 5**, aprovada em 22 de junho de 2012. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/06/2012>>.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>.

BRASIL. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf>.

BRASIL. **Portaria nº 1.061**, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. **Portaria nº 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2013a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=44&data=31/10/2013>>.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**, de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar Indígena para as Populações Indígenas. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/04/1991&jornal=1&pagina=40&totalArquivos=112>>.

BRASIL. **Portaria nº 98**, de 06 de dezembro de 2013. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>.