



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PPGEDU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Castro Brum

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
LIBERTADORA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Porto Alegre
2018

Ana Lúcia Castro Brum

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
LIBERTADORA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali Mendes de Menezes

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

BRUM, ANA LÚCIA CASTRO
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
LIBERTADORA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA / ANA
LÚCIA CASTRO BRUM. -- 2018.
139 f.
Orientador: MAGALI MENDES DE MENEZES.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Diálogo intercultural. 2. Educação indígena. 3.
Libertação. 4. Interculturalidade. 5. Ação Saberes
Indígenas na Escola. I. MENEZES, MAGALI MENDES DE,
orient. II. Título.

Ana Lúcia Castro Brum

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
LIBERTADORA: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Magali Mendes de Menezes

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Luísa Teixeira de Menezes – UNISC

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Rosana Aparecida Fernandes – UFRGS

Coordenador do PPGEdU/UFRGS:

Dr. Luis Henrique Sacchi dos Santos

Em busca de um caminho intercultural



Imagem 1: Trilha na floresta dentro do território indígena em Nonoai. Fonte: Julio Pedroso

TOPE TÝ Â MÝ KAJAM

(Muito obrigada – kaingang)

Agradeço aos professores e professoras Kaingang, os verdadeiros sábios deste país, que me ensinaram uma nova visão de mundo, mais humana e solidária.

HÁ' EVETE

(Gratidão – guarani)

Também agradeço aos professores e professoras Guarani, os verdadeiros sábios deste país, que respeitam e que me ensinaram a amar a nossa terra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela beleza da vida.

À minha orientadora Magali Mendes de Menezes por me desafiar a escrever sobre a educação intercultural, pela liberdade durante a caminhada e a sua presença amiga.

Ao professor Jaime José Zitkoski por ter me convidado a voltar para a Universidade e acreditar em um mundo mais solidário.

Às professoras Rosana Aparecida Fernandes e Ana Luísa Teixeira de Menezes que contribuíram para ampliar os meus conhecimentos sobre a Educação Indígena.

À professora Maria Aparecida Bergamaschi que abriu o caminho para a educação indígena para todos (as) nesta Universidade.

À minha mãe Rosa Marisa Castro Brum que me ensinou que a mulher tem que ser livre e lutar por essa liberdade sempre. Ao meu pai Carlos Fonseca Brum (in memoriam) que me ensinou a apreciar a política.

À minha filha Danielle, a minha gratidão pela dedicação e rigorosidade na escrita das minhas palavras, por muitas noites a fora. À minha filha Laura que possui a vocação de me deixar mais bonita, cheirosa e alegre. À minha filha Isabeli que soube compreender minha ausência dedicada aos estudos e viagens.

Às minhas irmãs Denise, Rose e Débora que sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida.

À minha amiga Ana Paula do Carmo por tantos anos de amizade e por cuidar tão bem de minha família.

À equipe dos Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, pelo apoio e união neste trabalho.

Às minhas amigas Ana Lúcia Souza de Freitas e Sueli Salva que alimentaram em mim a esperança na Educação.

Aos amigos Dorvalino, Lucas, Ana Isabel, Rosangela e Elaine pela presença solidária na caminhada da dissertação.

Finalmente, ao meu neto Lucas e a minha neta Marina que simbolizam a nova geração de homens e mulheres que irão lutar pela igualdade de direitos para todos e todas.

RESUMO (português)

Este trabalho, intitulado Caminhos para uma Educação Intercultural Libertadora: a Ação Saberes Indígenas na Escola apresenta a dissertação de mestrado desenvolvida por uma pesquisadora educadora e descendente indígena, cuja temática central se dá no questionamento: a Ação Saberes Indígenas na Escola que potencializa um lugar onde acontece o diálogo intercultural entre os protagonistas indígenas Guarani e Kaingang (sábios pesquisadores, professores e formadores) na construção de uma Educação Escolar Indígena libertadora? A pesquisa foi desenvolvida através de escuta sensível, roda de conversa, entrevistas e diálogos com os professores e sábios indígenas. Para compreender o universo da cultura; e educação indígena e do diálogo intercultural foram realizadas observações durante os cinco encontros criados para troca de experiências, da Ação Saberes. Ao longo da pesquisa participei além de pesquisadora como supervisora da Ação Saberes, bem como, ouvinte nos encontros onde presenciei a construção de materiais pedagógicos como resultado final de um diálogo intercultural rico em trocas. Fundamentei a pesquisa, em pensadores latino-americanos – principalmente – o filósofo Raúl Fornet-Betancourt e o educador Paulo Réglus Freire. Ao longo desta pesquisa busquei evidenciar a importância do diálogo intercultural, analisando os conceitos de diálogo intercultural, interculturalidade e educação libertadora. Observei que o povo indígena Guarani e Kaingang tomou para si a construção dos materiais pedagógicos na Ação Saberes, uma vez que, além da troca de conhecimento esta ação tem por objetivo a construção de materiais pedagógicos que serão utilizados com crianças – em processo de alfabetização - nas salas de aula (nas suas comunidades indígenas). Essas conquistas comprovam a existência de diálogo intercultural libertador para e entre os povos indígenas Kaingang e Guarani.

Palavras-Chave: Diálogo intercultural, Educação indígena, Libertação, Interculturalidade, Ação Saberes Indígenas na Escola.

RESUMO (espanhol)

Este trabajo, titulado Caminos para una Educación Intercultural Libertadora: la Acción Saberes Indígenas en la Escuela presenta la disertación de maestría desarrollada por una investigadora educadora y descendiente indígena, cuya temática central se da en el cuestionamiento: la Acción Saberes Indígenas en la Escuela que potencializa un lugar donde ocurre el diálogo intercultural entre los protagonistas indígenas Guaraní y Kaingang (sabios investigadores, profesores y formadores) en la construcción de una Educación Escolar Indígena liberadora? La investigación fue desarrollada a través de escucha sensible, rueda de conversación, entrevistas y diálogos con los profesores y sabios indígenas. Para comprender el universo de la cultura; y educación indígena y del diálogo intercultural se realizaron observaciones durante los cinco encuentros creados para el intercambio de experiencias, de la Acción Saberes. A lo largo de la investigación participé además de investigadora como supervisora de la Acción Saberes, así como, oyente en los encuentros donde presencié la construcción de materiales pedagógicos como resultado final de un diálogo intercultural rico en intercambios. Fundamentalmente la investigación, en pensadores latinoamericanos - principalmente - el filósofo Raúl Fonet-Betancourt y el educador Paulo Réglus Freire. A lo largo de esta investigación buscamos evidenciar la importancia del diálogo intercultural, analizando los conceptos de diálogo intercultural, interculturalidad y educación liberadora. En el caso de la construcción de los materiales pedagógicos en la Acción Saberes, una vez que, además del intercambio de conocimiento esta acción tiene por objetivo la construcción de materiales pedagógicos que serán utilizados con niños - en proceso de alfabetización - en las aulas (en sus comunidades indígenas). Estos logros demuestran la existencia de diálogo intercultural liberador para y entre los pueblos indígenas Kaingang y Guaraní.

Palabras clave: Diálogo intercultural, Educación indígena, Liberación, Interculturalidad, Acción Saberes Indígenas en la Escuela.

SUMÁRIO DE IMAGENS

Imagem 1: Em busca de um caminho intercultural	3
Imagem 2: Mapa de pensadores latino-americanos	23
Imagem 3: Sábios kaingang	70
Imagem 4: Sábio guarani	71
Imagem 5: Encontro de orientadores, formadores, sábios e professores Guarani e Kaingang	75
Imagem 6: Material didático pedagógico kaingang	76
Imagem 7: Material didático pedagógico guarani	77
Imagem 8: Formadores Guarani e Kaingang	79
Imagem 9: Encontro Kaingang	83
Imagem 10: Encontro Guarani	85
Imagem 11: Encontro com formadores, orientadores e sábios indígenas	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANAÍ – Associação Nacional do Índio**
- COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas**
- CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**
- CP – Círculos de Cultura Popular**
- EAD – Educação a Distância**
- EMEF Gov. Ildo Meneghetti – Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti**
- FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio**
- IA/UFRGS – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
- MEC – Ministério da Educação**
- MST – Movimento Sem Terra**
- PPGE/UNISINOS - Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**
- PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
- PRADEM – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Estadual no Município**
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**
- RS – Rio Grande do Sul**
- SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**
- SEDUC/RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**
- SESI – Serviço Social da Indústria**
- SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação**
- SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais**
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**
- UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**
- UNINTER – Centro Universitário Internacional**
- UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul**

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MINHAS RAÍZES: MEUS CAMINHOS, MEUS DIÁLOGOS	17
2 CAMINHO DOS DIFERENTES SABERES: AMÉRICA LATINA SEGUNDO OS OLHARES DO SUL	23
3 DIÁLOGO COM RAÚL FORNET-BETANCOURT: O ANDARILHO DA INTERCULTURALIDADE	33
3.1 A história de vida e as origens do pensamento filosófico	33
3.2 O caminho da interculturalidade	35
4 DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: O ANDARILHO DA EDUCAÇÃO	42
4.1 A história de vida e as origens da obra pedagógica de Freire	42
4.2 O diálogo em Freire enquanto caminho para uma pedagogia da Libertação ...	45
5 DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E RAÚL FORNET-BETANCOURT	52
6 CAMINHOS DOS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL	56
6.1 A Ação Saberes Indígenas na Escola: um exercício de interculturalidade	60
6.1.1 Aprender a dizer a sua palavra	64
6.1.2 A escuta sensível	66
6.2 Com a palavra os protagonistas da Educação Indígena	67
6.2.1 Sábios pesquisadores indígenas	68
6.2.2 Professores indígenas	72
6.2.3 Formadores indígenas	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERENCIAL.....	94
APÊNDICE	100
APÊNDICE A – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE IMAGEM E ESCRITOS.....	100
APÊNDICE B – Tabelas criadas para organização do trabalho pedagógico dos orientadores da Ação Saberes Indígenas 3ª Edição	101
ANEXO	103
ANEXO I- PORTARIA Nº 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013.....	103
ANEXO II- Texto extraído - II CONEEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.....	120

ANEXO III- Lista das Terras Indígenas no Estado do Rio Grande do Sul.....	131
ANEXO IV – Mapas das Terras Indígenas Guaranis e Kaingans no Estado do Rio Grande do Sul	136
ANEXO V – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação .	138

INTRODUÇÃO

Este trabalho percorreu vários caminhos, através da educação. Caminhos que foram sendo desvelados, ao longo do percurso. Iniciamos pelo caminho desta pesquisadora, que é um caminho de descobrimento de minha origem, que foi invisibilizada por causa do silêncio e do medo.

O caminho da América Latina e dos povos originários, outro caminho que foi sendo descoberto, o caminho do encontro com os povos indígenas me conduziu ao encontro da Filosofia da Libertação e sua contribuição para pensarmos a Educação.

Este caminhar foi marcado também por encontros com filósofos (as) e pesquisadores (as) latino-americanos que pensam a interculturalidade como uma atitude ética de ver/sentir o outro, de respeito a sua língua, sua cosmologia, história, cultura, produzindo sempre um diálogo com aquele que é diferente de mim, mas que ao mesmo tempo, está profundamente conectado a minha ancestralidade.

O caminho da interculturalidade estabeleceu desse modo, um diálogo com dois importantes pensadores latino-americanos que são referências deste trabalho: Paulo Freire e Raúl Fernet-Betancourt. O diálogo intercultural fundamentado a partir destes autores aparece como uma inspiração para a educação escolar indígena que aqui quero afirmar.

Entramos no caminho dos saberes indígenas na escola, uma ação de formação continuada de professores indígenas. É o caminho dos protagonistas da pesquisa, sua história e sua palavra. A palavra dos sábios e sábias, a palavra dos professores (as) e formadores (as) Kaingang e Guarani aparecem aqui como uma orientação fundamental para o caminhar da educação escolar indígena.

Este trabalho percorreu terras que inicialmente nunca havia andado, como os caminhos da educação escolar indígena, um tema desafiador tanto para mim como para o campo da Educação. O objetivo da pesquisa foi se aproximar da experiência de educação indígena, através das reflexões da filosofia intercultural, mas também baseada nos filósofos latino-americanos, mostrando um pouco mais da realidade de professores (as) indígenas no sul do Brasil. Aproximei-me da língua, dança, música, de sua alegria, valores, enfim da cultura; para tanto foi necessário ter o espírito livre para esta caminhada, pois para que possamos compreender mais o sentido que este povo tem de educação é preciso mergulhar mais profundamente em sua cosmologia. Para realizar

esta pesquisa utilizei a metodologia de pesquisa participativa, que conta com roda de conversa, escuta sensível e participação dos atores envolvidos.

Sempre quando caminhamos carregamos a terra com a gente. A terra por onde caminhamos traz as nossas raízes, nos constitui, e é através dela que carregamos os nossos saberes, nossas lutas e sonhos. Foi no caminho por essa terra que me descobri como mulher, como professora, como mãe, avó e agora como pesquisadora. Remeto meus pensamentos à fala do filósofo Rodolfo Kusch (1977) quando nos diz que o indígena nos ensina que carregamos a terra dentro de nós, e não apenas por onde pisamos. O indígena entende que é preciso estar no solo porque o solo está nele. Paraphraseando este filósofo, pretendi através desta pesquisa mostrar um pouco do que carrego dentro de mim as terras que percorri e as lutas que partilhei. Foi assim que percebi que meu caminho por essa terra teve várias raízes: a pedagógica, a política e a social. É neste momento em movimento de todas estas lutas que percebo o quanto os saberes se entrelaçam. A temática central desta pesquisa é o exercício do diálogo intercultural presente na Ação Saberes Indígenas na Escola como um lugar onde os protagonistas indígenas Guarani e Kaingang (sábios pesquisadores, professores e formadores) na construção de uma Educação Escolar Indígena libertadora?

A Ação Saberes Indígenas na Escola¹ surge como um lugar de inspiração em que busquei compreender como pode tornar-se um caminho de diálogo intercultural voltado para uma prática libertadora. Do olhar atento a esta experiência surgiram questões como: que sentido(s) tem a libertação para os indígenas? Será que a Ação Saberes Indígenas na Escola é um espaço para uma práxis libertadora? O diálogo intercultural se dá de que forma? A práxis libertadora se evidencia por quais caminhos? De que forma esta formação contribui para novas práticas na escola indígena? Como os professores indígenas estão se sentindo como protagonistas do seu fazer pedagógico? O que está mudando efetivamente na prática da escola?

Busquei nos pensadores latino-americanos como Paulo Freire, Raúl Fonet-Betancourt, Enrique Dussel, Maria Aparecida Bergamaschi, entre outros, embasamento teórico para refletir a Ação Saberes Indígenas na Escola como um espaço de diálogo

¹ Ação Saberes Indígenas na Escola é uma formação continuada de professores oferecida pela SECADI/MEC, coordenada pela UFMG, com a parceria de Universidade e Secretaria de Educação. A ação é instituída pela Portaria nº 1.061 de 30/10/2013 está regulamentada pela Portaria SECADI/MEC nº 98/13 e pela resolução CD/FNDE nº 54 e 51/2013 que orientam tanto a forma e o conteúdo da Ação, como em relação ao número e perfil da equipe de coordenação e dos seus participantes. A Ação Saberes Indígenas na Escola do Rio Grande do Sul contempla o trabalho com professores indígenas Kaingang e Guarani.

intercultural. Contudo, destaco que os autores referenciais deste trabalho foram Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt, através de conceitos que são centrais em minhas análises tais como libertação, diálogo e interculturalidade.

A Ação Saberes Indígenas na Escola, no Rio Grande do Sul, é um espaço de formação de professores (as) kaingang e guarani, onde eles são os próprios protagonistas da formação. Com a caminhada da pesquisa, busquei analisar outras questões tais como: conhecer o estar dos professores (as) indígenas; compreender de que forma se dá o diálogo intercultural entre os professores (as); identificar os momentos de protagonismo onde os professores (as) indígenas são atores da sua prática. Perceber de que maneira os indígenas pensam as questões educacionais e as lutas políticas que tem que travar.

Percebo a importância de valorizar a formação continuada dos professores indígenas, destacando suas culturas, e entender este movimento como uma prática libertadora.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p.78).

Homens e mulheres através da educação podem refletir sobre si mesmos e sua relação com o mundo. O diálogo que a partir daí se constrói se constitui como intercultural, porque também coloca percepções de mundo, memórias, histórias pessoais e coletivas em diálogo. E será dentro desta dimensão que podemos pensar uma proposta de educação intercultural. Sabemos que a escola não faz parte do mundo indígena, mas quando ela chega dentro das comunidades vem inicialmente como um projeto colonizador, violento. Os indígenas, no entanto, vão transformando esta realidade e pensar hoje uma educação intercultural é, acima de tudo, libertar esta escola de tudo que ela representou e continua a representar para os povos indígenas.

Os caminhos que percorri na Ação Saberes Indígenas na Escola aconteceram nos encontros com os protagonistas da Ação professores (as), sábios (as), e formadores indígenas. Durante este tempo participei de palestras e movimentos da causa indígena. No primeiro capítulo descrevo sobre as minhas raízes, origens, minhas escolhas e o

porquê de ter escolhido este tema e esta pesquisa. No segundo capítulo relato brevemente, o encontro com os filósofos latino-americanos e a luta pela libertação dos povos oprimidos em que os indígenas tornam-se um exemplo de resistência na América Latina. No terceiro capítulo apresento as ideias do filósofo Raúl Fonet-Betancourt e a interculturalidade. No quarto capítulo discorro sobre o educador Paulo Freire, suas ideias e a educação libertadora. No quinto capítulo estabeleço um diálogo entre os pensadores Freire e Fonet-Betancourt. No sexto capítulo apresento a Ação Saberes Indígenas na Escola, e seus protagonistas (sábios; professores e formadores indígenas kaingang e guarani). No sétimo capítulo proponho um caminho possível para o diálogo intercultural como prática de uma educação libertadora.

Convido a todos (as) para uma leitura, na perspectiva da educação indígena, em busca de um diálogo intercultural, onde os atores da educação vão dizer a sua palavra.

1 MINHAS RAÍZES: MEUS CAMINHOS, MEUS DIÁLOGOS

Escrever sobre minhas raízes é abrir caminhos para o meu passado e para o meu presente, desvelando as terras que percorri e a origem dessas raízes - que são fortes. Escrever sobre minhas raízes é libertador, é falar do lugar onde nasci, onde cresci, onde aprendi com o outro, é onde eu comecei a existir e fazer história, pois somos seres históricos.

O lugar de onde falo é o lugar de uma mulher branca, mas também é o lugar de uma descendente de indígenas que foram massacrados, vítimas de etnocídio e de genocídio, tendo sua dignidade violentada. Minha bisavó e minha avó que vieram das terras argentinas e paraguaias, pouco sei de suas vidas, mas sei da invisibilidade de suas histórias, com medo da opressão.

O lugar de onde falo é o lugar de mulher, de uma mãe de três filhas e da avó; o lugar de militante da educação popular, das causas indígenas, como mulher que acredita na igualdade de direitos, que luta contra o feminicídio. O lugar de onde falo é o lugar da indignação, o lugar da resistência contra uma história de etnocídio de vários povos do Brasil; o lugar de onde falo é o lugar de denúncia da ganância e do capitalismo que faz barbáries provocando miséria e violência como forma de vida; o lugar de onde falo é o lugar de anúncio de um feminismo indígena que luta por uma sociedade mais justa e humanizada e que tem nas mulheres um protagonismo importante neste processo.

As raízes são fundamentais na minha história, a raiz pedagógica, a raiz política e a raiz social, as três se entrelaçam e se completam e vão mostrando os diferentes caminhos.

A raiz pedagógica surgiu quando, após ter concluído o antigo curso normal, entrei nesta Universidade (UFRGS), em 1983, e conheci muitos teóricos tais como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget, Frenet, Vigotski. No final da década de 80, comecei como professora de anos iniciais em uma escola pública, em Porto Alegre. A minha paixão pela educação e pela política, ficou mais forte com a abertura democrática e a participação popular no governo. Nesta época o Partido dos Trabalhadores assumiu a Prefeitura de Porto Alegre; Paulo Freire retorna do exílio e percebo um novo rumo para a educação.

Surge um novo Projeto de Educação no Brasil, a Escola Cidadã, que representa a expressão da educação popular no espaço formal da escola. A escola como um espaço de participação coletiva, passa a envolver toda a comunidade escolar. Podemos perceber

as bases filosóficas deste projeto principalmente na aproximação com o pensamento do filósofo Enrique Dussel. Para este pensador a Educação Popular na América Latina tem mais de quinhentos anos, com movimentos de lutas do povo oprimido por mais liberdade, justiça, preservação de sua cultura, defesa de suas terras e de seus direitos. A respeito disto, Enrique Dussel comenta:

Na América Latina, a filosofia tem como ‘vocação’ [...] o pensar a palavra do povo oprimido. Desde seu nascimento, a América Latina [...] vem clamando por justiça, mas sua voz nunca foi ouvida. Na época colonial o conquistador não escutou sua voz. Na época da independência da Espanha, a oligarquia crioula também não ouviu sua voz [...] Mas, filósofos, pedagogos, líderes e poetas que alimentam, acima de tudo, uma atitude ética libertadora, começam a ouvir um murmúrio que aos poucos torna-se uma voz, a voz cresce e se torna um lamento, o lamento se avoluma e de grito se transforma em clamor que já se faz ensurdecedor. (DUSSEL, 1977, p. 239).

A minha raiz política foi também surgindo, neste fazer, da prática pedagógica, pois a educação é um ato político. Em 1963, meu pai era vereador em Uruguaiana, pelo partido PTB, que apoiava o presidente João Goulart, o “Jango” queria fazer muitas reformas, entre elas a reforma agrária e a reforma na educação. Ainda em 1963, Paulo Freire, iniciou um Programa de Alfabetização de Adultos, os Círculos de Cultura, rodas de conversas inseridas no método de alfabetização - com camponeses do Nordeste. Freire começou na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizou em três meses, muitos adultos (trabalhadores rurais e urbanos).

Em virtude do Golpe Militar de 1964, tivemos um tempo de luta, de resistência, Freire foi para o exílio, andou por várias terras. De acordo com Brandão, a Educação Popular irrompe então na América Latina, em meados dos anos 50 e início dos anos 60, como:

uma prática pedagógica, politicamente a serviço das classes populares. Isso porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 22).

O país viveu tempos difíceis de 1964 até 1982, houve muita luta por liberdade de expressão, meu pai também foi preso e teve que sair da cidade, perdeu seu emprego e sua dignidade. Freire volta ao Brasil, retornando de sua caminhada por várias terras. Tivemos abertura política, vimos um Brasil mais esperançoso, uma esperança de

transformação, mudança no contexto político e educacional. É dessa forma que minhas raízes políticas entrelaçaram-se com as minhas raízes pedagógicas.

Na década de 90, iniciou-se em Porto Alegre uma nova visão de educação, quando, o Partido dos Trabalhadores - Administração Popular assumiu a prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) propôs o projeto Escola Cidadã.

Aos meus olhos e entendimento era a tentativa real de mudança, segundo Freitas (1999), a escola como espaço de participação coletiva com toda a comunidade escolar, orientava-se por três eixos: gestão democrática, democratização do acesso e democratização do conhecimento. Uma escola para todos e todas com a participação da Comunidade.

Na mistura do contexto político e a história pessoal, em 2000, a partir de conversas com meu pai sobre sua mãe, minha avó paterna Serafina, mais conhecida como vó China, me fizeram descobrir informações de uma história minha desconhecida. Minha avó paterna era indígena, mas escondia isso de todos, por medo, por precaução. Descobri que eu era mais indígena do que as histórias das aulas de história me ensinaram.

Meu pai pouco sabia da história de sua avó materna – minha bisavó - ela havia se perdido de seu povo ainda criança, cresceu e sobreviveu sozinha, perdeu seu referencial de identidade e não se encontrou na identidade do povo não indígena, mas entendeu já no início de sua vida que essa era uma informação que deveria ser mantida em segredo para que sua vida fosse preservada. Minha bisavó teve vários filhos, sendo um deles minha avó, que também casou com um não indígena e com ele teve dezoito filhos, em Uruguaiana.

Ao saber de minhas verdadeiras raízes, comecei a entender as histórias que eu escutava na infância e que sempre eram contadas ao redor do fogo. Segundo Iraci Minka Pedro (COMIN, 2012, p.8), “as crianças aprendem observando e escutando as pessoas mais velhas”; já Albertina Dias (COMIN, 2012, p.8) - sábia indígena - lembra-se dos ensinamentos recebidos do seu povo, “[...] lembro que ficávamos ao redor do fogo nas aldeias, escutando as histórias, recebendo conselhos dos mais velhos, aprendendo o respeito e o amor pela natureza, que é a nossa mãe e a lição de ter orgulho de ser indígena.”.

Entendi que havia em mim raízes indígenas que foram por anos escondidas e negadas por minha avó. Enxerguei que além do respeito pelo povo indígena e admiração por sua cultura percebia que novas experiências e descobertas estavam caminhando ao

meu encontro. Uma história de sofrimento, repressão, opressão, discriminação e negação para preservar seu povo evitando assim sua extinção, tamanha brutalidade investida contra a população indígena. Iniciei então um diálogo com a cultura indígena, primeiro, a partir das conversas sobre as origens da minha avó, depois abrindo a escola para o diálogo intercultural onde trabalhava na periferia de Porto Alegre.

Tive a oportunidade de conhecer o cacique kaingang Antonio, a partir do diálogo e respeito, contou a história do seu povo, sua luta, seus sonhos. Estabeleceu-se uma relação de amizade e cooperação. O cacique Antonio fazia relatos da história do seu povo para os alunos da escola municipal Ildo Meneghetti e após os relatos as mulheres da sua tribo vendiam o artesanato. Estes relatos trouxeram um novo significado ao meu ato de ensinar, onde ação e reflexão estavam dialeticamente constituídas. Segundo Freire (1987, p. 81), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz desde uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”.

Mais tarde, em 2003, recebemos o convite para participar da pesquisa “A Escola Cidadã no contexto da cidade educadora: políticas públicas e construção da cidadania”, coordenada pelo professor Dr. Jaime José Zitkoski, na época do PPGE-UNISINOS (Programa de Pós-Graduação de Educação da UNISINOS); com o seguinte questionamento: Qual é o papel da Escola Cidadã no desafio das cidades educadoras? A escola estava com as portas abertas para a pesquisa, para a Universidade.

Conheci também outra liderança indígena importante, o cacique Zaqueu, professor kaingang, que junto com o cacique Antonio, lutaram pelas terras para seu povo, na Lomba do Pinheiro, parada 22 em Porto Alegre, foram em muitas reuniões no Ministério Público, para enfim ter direito a oito hectares de terras e uma escola. Estes homens e mulheres partiram da indignação e foram para a rebeldia.

A rebeldia é o ponto de partida, indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança no mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação no fundo o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p.88).

O cacique Antonio foi para São Leopoldo com sua família, ser cacique na Comunidade Kaingang no bairro Feitoria da cidade, já Zaqueu Kaingang foi para Guarita, ambos seguiram a luta pelos direitos do seu povo. Atualmente, Zaqueu é

estudante de Doutorado da UFRGS, e diretor de uma escola indígena, que tem o nome do seu pai, em Guarita. Foi a partir deste contato que me senti instigada a pesquisar, aprender, falar, viver essa realidade, essa cultura indígena.

Nasce em mim, a raiz social, onde foi possível perceber o quanto a educação indígena me inquietava. Decidi então pesquisar a educação indígena na escola, através da aproximação com a Ação de formação continuada da SECADI/MEC para professores (as) indígenas – Saberes Indígenas na Escola. A Ação Saberes Indígenas na Escola, criada a partir da Portaria 98, de 06 de dezembro de 2013, da SECADI/MEC, formou seu núcleo na UFRGS.

Foram anos em busca de pensamento capaz de abarcar estas indagações e foi nesta busca que entrei em contato com pensadores da filosofia intercultural. Este pensamento me permitiu aprofundar a reflexão sobre a escola, as experiências de vidas de muitos homens e mulheres, através da educação.

Pensar a educação indígena é pensar sempre de outro lugar da educação, é uma oportunidade de pensar na diferença, de ver o mundo, desde o outro lugar, através de uma troca de culturas, de sentimentos, de alegria, mas também como um lugar de muita luta. A educação escolar indígena é um desafio, é uma terra misteriosa que pretendi conhecer um pouco mais junto com (os) as professores (as) indígenas, entendendo como trabalham, estudam, se formam para educar as novas gerações, indo além da escola esta formação. Segundo Bergamaschi e Menezes (2015), “a amorosidade à flor da pele, está muito presente na educação indígena guarani Kusch vai mais além, diz que “o povo ameríndio vê e sente com coração.”. Segundo Kusch (1977, *apud* BERGAMASCHI e MENEZES, 2015, p. 123), “el corazón ha sido desde antiguo el órgano que, a la vez, ve i siente. Tiene el valor de un regulador intuitivo del juicio [...] se trata de una especie de coordinación entre sujeto y objeto, con el predominio de un sujeto total.”.

Rodolfo Kusch, filósofo argentino, quer nos dizer que o povo ameríndio, escuta o coração, pois o coração vê e sente, como um regulador intuitivo, o povo escuta esse coração. Parafrasesado Kusch, segui o meu coração e comecei a pesquisa como o diálogo intercultural acontece nos Saberes Indígenas na Escola, com e entre os professores indígenas. Fui à campo a partir dos encontros dos orientadores (as) indígenas, do encontro geral com os professores (as), encontros com a equipe da UFRGS, e com os estudantes indígenas da região Sul. Dentro das universidades estas lutas todas também estavam presentes.

Fui nas manifestações e atos na esquina democrática – na cidade de Porto Alegre/RS – pela defesa da democracia; do Marco Temporal das Cotas das Ações Afirmativas; pela Demarcação de Terras; pela bolsa permanência na Universidade; pelos direitos dos LGBT's+, contra homofobia e contra o feminicídio; enfim, em defesa dos direitos humanos.

Falo do lugar de quem faz uma pesquisa sobre a educação indígena que coloca sua história de vida, de amor e de dor. Escrevo e falo do lugar de militância onde a cada dia sinto ainda mais enraizada na minha existência a necessidade de seguir caminhando por novos saberes. A militância é um estado de profunda imersão sobre o que se pensa, na militância pensar e caminhar agora não são dicotômicos, andam juntos.

2 CAMINHO DOS DIFERENTES SABERES: AMÉRICA LATINA SEGUNDO OS OLHARES DO SUL

A busca nesse capítulo é de trazer as leituras de nossos pensadores latino-americanos. De como os autores do sul veem a história e a luta por liberdade e afirmação dos povos latino-americanos. A história não pode ser contada apenas pelos vencedores, mas por quem sofreu a dominação europeia e reivindica justiça. Dussel é nosso ponto de partida para esse objetivo e a partir dele o diálogo com outros autores que são referência para essa discussão.

Mapa de pensadores latino-americanos

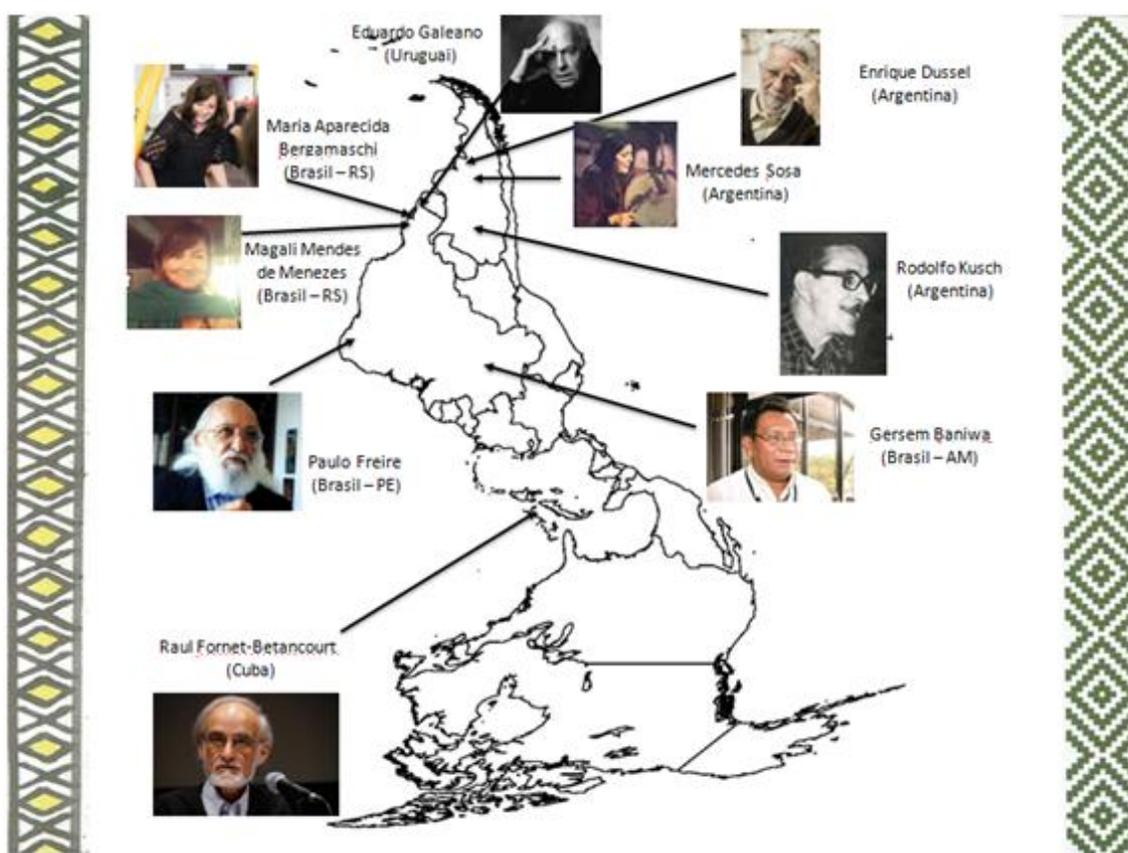


Imagem 2: Mapa de alguns pensadores latino-americanos importantes para a construção desta pesquisa.
Fonte: Construído pela autora

A epígrafe da música de Mercedes Sosa traz uma certeza da terra, ser o que somos, de saber de onde viemos, do valor do canto latino-americano, lutar por liberdade e por justiça. Este trecho da música de Mercedes Sosa intitulado, “Es sudamérica mi voz”, reflete muito onde me encontro.

[...] Americana soy, y en esta tierra yo crecí. Vibran en mí milenios índios y centurias de español. Mestizo corazón que late en su extensión, hambriento de justicia, paz y libertad. Yo derramo mis palabras y la Cruz del Sur bendice el canto que yo canto como un largo crucifijo popular [...].

A América Latina sofreu inúmeras barbáries desde a sua ocupação, exploração de suas riquezas naturais, massacre dos povos originários (indígenas), escravidão do povo africano que foi trazido para ser explorado, além dos europeus que iludidos acreditavam que receberiam pedaços de terras neste continente. Por consequência, a América Latina possui sangue de muitos povos na sua história, contada, hoje, por nossos historiadores e lembrada constantemente pelos movimentos negros e indígenas. Mas quem conta efetivamente a história? Será que estes povos que viveram esta história de violência e barbárie conseguem ter o direito de pronunciar sua história e serem ouvidos? O direito a sua palavra, como nos diz Freire?

Como resultado da conquista dos europeus, principalmente por espanhóis e portugueses, há mais de 500 anos, originou-se movimentos de luta do povo oprimido por mais liberdade, justiça, preservação de seus valores culturais, defesa de suas terras, além de tantas outras bandeiras de resistência. Filósofos, pedagogos, poetas, líderes da América Latina começaram a ouvir o lamento do povo oprimido.

Enrique Domingo Dussel, filósofo e historiador argentino, exilado no México, desde 1976, tem se preocupado em desvendar as origens filosóficas e históricas da opressão do homem latino-americano. Ele propõe uma filosofia para ouvir os oprimidos, a teoria filosófica da libertação, em que o filósofo da libertação quer somar-se a voz de todos os povos oprimidos. Dussel coloca a existência da dominação e a proposta de uma filosofia da libertação, que busca mostrar a existência do “outro”, pois além do “ser”, o “não-ser” aparece como outro, aquele que vem da periferia, que é o propulsor do processo libertador. Dussel afirma:

[...] contra a ontologia clássica do centro [...] levanta-se uma filosofia da libertação, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério sem-sentido, partirá o nosso pensamento, trata-se, portanto, de uma “filosofia bárbara” (DUSSEL, 1977c, p.21).

A filosofia da libertação é uma filosofia alternativa e ética. O ético pressupõe uma opção de justiça e a alteridade, é a capacidade de abrir-se para o outro. Abrir-se ao apelo do outro pelo amor de justiça, isso pressupõe o método analético, que é, onde o

homem, todo grupo ou povo, se situa “além” (anó) do horizonte da totalidade, trata-se da disposição fazer ressoar a voz de quem nunca foi ouvido, do imprevisível, do novo. A analética abre um campo de reflexão a partir da exterioridade, da alteridade do outro.

Nas relações os homens se encontram, acontece a abertura ao outro, seja homem-mulher (erótica), pai-filho (pedagógica) e irmão-irmão (política). A relação política é uma relação de convivência na justiça e na liberdade. A relação erótica é uma relação de encontro de homens e mulheres, de liberdades que se respeitam. A relação pedagógica (mestre-discípulo) é uma relação metafórica de alteridade, onde um está livre diante de outro livre, onde o mestre tem a responsabilidade para com as novas gerações, para mostrar o caminho.

Dussel propõe a filosofia pedagógica, onde é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão, onde há o legado tradicional ou cultural de uma geração para outra.

Para Dussel a filosofia da libertação se faz na realidade concreta de um povo, o povo latino-americano, que foi dominado, portador de uma cultura que já não é mais a ameríndia e também não é a europeia, mas uma cultura mestiça. Exige um projeto de libertação pedagógica do povo oprimido, que está centrado na cultura popular. A cultura popular é o modo de ser do povo, são as criações populares, na arte, no folclore, que expressam histórias e esperanças deste povo.

[...] A cultura popular latino-americana de cada um dos nossos países é uma tradição viva que soube assimilar a experiência histórica do indígena, do espanhol e do nativo oprimido, do camponês independente, do trabalhador, do operário, do marginalizado [...] Tem um ethos próprio, tem modos de viver a casa, de relacionar-se com a transcendência, de usar o vestuário, de comer, possui modo de trabalhar, de usar o tempo livre, de valorizar a convivência dialogante na amizade; fala a sua língua com personalidade própria (DUSSEL, 1977c, p. 227).

A cultura popular é consciência histórica e se dirige para um projeto pedagógico novo. O projeto pedagógico libertador precisa do povo e do intelectual revolucionário, fazendo surgir então a cultura revolucionária ou libertadora.

Um projeto pedagógico libertador busca a participação popular na educação, onde pressupõe a dialogicidade, a criatividade e a participação democrática. A ética é um princípio da práxis libertadora. Dussel propõe a práxis analético-libertadora, que é a afirmação da Exterioridade (o outro) diante da Totalidade (sistema vigente), com o auxílio do mestre, o discípulo pode descobrir sua exterioridade, seus valores próprios, a

cultura popular, para, a partir da sua realidade, juntos, construírem uma nova ordem, o povo como sujeito ativo da libertação pedagógica constroem um novo ethos cultural.

Segundo Dussel (1977), para hoje entendermos o sentido deste processo histórico – cultural é fundamental mantermos uma atitude crítica frente ao eurocentrismo, superando a visão padronizada de mundo e de cultura intrínseca à civilização ocidental. Precisamos escutar a voz autêntica das classes populares e de sua própria cultura que, muitas vezes, encontra-se abafada pelos modismos e pseudo-valores ditados pelas culturas primeiro-mundistas. Essa atitude crítica requer uma postura ética comprometida com os milhões de seres humanos que clamam por liberdade e pelo direito de ser e existir em nosso continente.

A Pedagogia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Teologia da Libertação, são expressões teóricas dessa realidade concreta que se produziu na grande efervescência sociocultural em nosso continente nos anos 60. A Filosofia da Libertação situa filosofia dentro do contexto da vida prática concreta (práxis) do comprometimento e solidariedade com o oprimido, com o pobre explorado na periferia produzida pelo capitalismo, com o negro discriminado, com a mulher dominada pelo machismo, com as culturas não hegemônicas, com os ecologicamente responsáveis pelas futuras gerações.

A preocupação de Dussel não era centrada na Pedagogia, mas na Filosofia e na Ética da Libertação, contudo não podemos deixar de pensar que seu pensamento traz bases importantes para pensarmos uma Pedagogia da Libertação. Ao dar legitimidade às lutas de libertação de todos os povos oprimidos, acaba dando uma contribuição importante para a fundamentação de uma pedagogia libertadora. O reconhecimento da liberdade infinita do outro, do seu direito de humanizar seu mundo e a si é que fundamenta toda a ética ou filosofia da libertação. A libertação é um processo coletivo e, ao mesmo tempo, individual, processo este intimamente ligado ao trabalho, através do qual o ser humano produz a cultura, a história e a si próprio.

Em toda a América Latina teve início um movimento popular, uma efervescência das massas populares, onde o povo ativamente estava participando da política de seu país. Eduardo Galeano denunciou as barbáries cometidas nos países latino-americanos, no livro “As veias abertas da América Latina” (2007), explicitando que se abriram tempos de rebelião e mudança. O escritor e jornalista uruguaio foi muito corajoso e lutou pela dignidade dos povos latino-americanos.

Nesta mesma direção, o educador brasileiro, Paulo Freire, inicia uma campanha de alfabetização de adultos no interior do Nordeste, dentro de um contexto em que

políticas de mudança estavam acontecendo no Brasil. Um movimento latino-americano cultural desponta na América Latina, que para Brandão (1994) é a Educação Popular, um novo paradigma educativo em meados dos anos 50 e início dos anos 60. Segundo Zitkoski, a respeito da educação “popular”:

[...] a educação popular fundamenta-se concretamente na transformação da realidade social através de uma visão libertadora. Busca-se assim, uma educação para o povo, mas uma educação que o povo cria, que vem da base, de baixo para cima, através de um processo de emersão das classes sociais marginalizadas, que passam de objetos do sistema econômico para sujeitos políticos, enquanto cidadãos com direito de dizer a sua palavra e decidir os rumos da sociedade. (ZITKOSKI, 2000, p. 25).

A Educação Popular busca educar o cidadão e criar uma nova cultura que forme a pessoa humana nas suas dimensões social, ética, política e comunitária. É nesse sentido que se concebe uma prática educativa em que o povo requer a autonomia, o diálogo, a participação, a reflexão crítica, conscientizadora e libertadora. Paulo Freire é um dos pioneiros, quando nos anos 60 defendeu, no último capítulo da sua famosa obra *Pedagogia do Oprimido*, que a dialética do processo de libertação dos oprimidos deve fundamentar-se em bases culturais. A tese de Freire defende que a revolução verdadeira deve ser a revolução da cultura.

Atualmente, século XXI, passamos por muitos conflitos no mundo, onde homens e mulheres resolvem seus conflitos com a violência e não com o diálogo. A intolerância com o diferente, com a diferença, com os mais pobres, onde alguns povos se acham superiores aos outros, onde pessoas vivem com medo – o tempo inteiro – nas suas relações familiares e sociais são as marcas de nosso mundo.

Vivemos em uma sociedade onde impera a globalização da economia e pensamento neoliberal, refletida na ganância de alguns países mais ricos excluindo os países mais pobres, impossibilitando-os de um futuro mais humanizado para seu povo. Uma sociedade com intolerância religiosa e cultural, em que além das desigualdades há a invasão de territórios em busca de suas riquezas – sendo a maioria das invasões realizadas por países mais ricos que os países invadidos – por consequência destas ações há o aniquilamento da cultura local, de sua fé, em prol de poder econômico e político, através de um processo desumanizador, antiético, que atinge a todos e todas, deixando-os sem esperança.

Uma sociedade em que falta – claramente – a empatia com o outro, a solidariedade. Exemplos de locais ao longo do mundo que sofrem com essa realidade,

são os países da América Latina, países africanos e alguns países asiáticos, uma vez que, encontram-se dentro do cenário econômico mundial na zona de periferia do mundo. A respeito disto, Boaventura de Sousa Santos:

Enquanto pela forma hegemônica do conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. (SANTOS, 2000, p. 246).

Devemos buscar na Educação a emancipação dos povos, a partir da solidariedade entre os povos da periferia do Sul. É preciso lutar contra o processo desumanizador e antiético, que atinge a todos e a todas e acreditar na Educação que luta pela libertação de homens e mulheres oprimidos e excluídos. Uma educação com esperança em um mundo com mais solidariedade entre os diferentes, uma Educação Libertadora que torne possível a emancipação social entre os povos, anunciada por Boaventura de Sousa Santos e pelos filósofos e educadores latino-americanos.

Outro pensador importante para refletirmos a América Latina é Rodolfo Kusch. Filósofo argentino nascido em 1922, filho de alemães, era da classe média, saiu de Buenos Aires. O pensamento de Kusch e sua obra filosófica condensa o desafio de vincular o pensamento acadêmico e o pensamento andino. Ele ao longo de sua obra nos convida a pensar e refletir o horizonte imediato, e as discussões para a construção de um relato próprio sobre as identidades histórico-culturais desde os povos da América.

América profunda é o fundamento exato da definição do homem americano em sua dimensão humana, social e ética, após muitas viagens as zonas dos povos indígenas Aymará, até chegar a um pensar americano. Segundo Kusch, para compreender o homem americano é imprescindível:

[...] desde un primer momento pense que no se trataba de hungario todo en el gabinete, sino que recoger el material viviente en las andanzas por las tierras de America, y comer junto a su gente, participar de sus fiestas y sondear su pasado en los yacimientos arqueológicos y también debía tomar en cuenta ese pensar natural que se recoge en las calles y en los barrios de la gran ciudad. Sólo así se gana firmeza en la difícil tarea de asegurar un fundamento para pensar lo americano. (KUSCH, 1962, p.5).

E com essa afirmação, Kusch foi pesquisar a partir da convivência com os povos indígenas de uma América que estava escondida, sua cultura, sua língua, danças, mitos, cosmologia, o estar americano, o pensamento americano.

Rodolfo Kusch escreve em seu livro “America Profunda”, (TOMO II, 2000), sobre o pensamento popular, a religiosidade popular, a negação como existência, em “la negación en El pensamiento popular”. Kusch faz uma reflexão sobre o processo de colonização que passou a América, onde a cultura de diferentes povos que existiam neste continente, foram violentados, colocando a cultura ocidental por cima, encobrindo a cultura ameríndia e africana.

Este processo de encobrimento do pensamento popular foi a negação da história do povo americano, logo após a negação veio o ressentimento pela alienação, foi um silenciamento da história, onde Kusch expressa (2000, p. 571) “por eso somos malos industriales también pésimos revolucionários”.

Para Anastacio Quiroga, folclorista, criador de cabras, fala da concepção do mundo popular, dizendo que a natureza ensina, mas só para quem tem o dom pode aprendê-la, o livro vende letras e não cultura, a humanidade consiste em estar ao lado da natureza, assim se chega a “las essencias de la vida”, a “ lo necessário”, a “la pureza”. Don Anastacio, citado muitas vezes por Kusch, propõe manter a dignidade e nega a rebelião, e Kusch nos diz que “si yo no me venzo a mí mismo, no podre lograr la convivencia, ni logro el acuerdo para vivir todos juntos en paz” (KUSCH, 2000, p.580). Don Anastacio propõe a natureza, como um elemento inspirador de energia vital e ética para a vida, na natureza está o saber. A natureza legitima os costumes do saber popular.

Kusch propõe refletir sobre o pensamento mágico como oposto ao pensamento técnico. O pensar mágico se caracteriza por uma ausência da lógica de coisas, pois este pensar implica em uma fonte energética, que nos leva aos operadores seminais, para revelar o sagrado, o natural, uma em busca de um caminho do pensamento popular, do “pensamiento indígena y popular en America”.

Kusch e alguns amigos intelectuais pensavam na vida do povo indígena que não tinham o que comer, e necessitavam de ajuda para sobreviverem. Contudo não percebia em Freire um caminho possível para compreender a realidade destes indígenas:

[...] estábamos trabajando con el método de Freyre, llevaba a pensar que había despertar en el indígena la necesaria rebeldía para que este su vez logre disputar el alimento a la clase dirigente que lo oprimía. Pero pensábamos que esto destruía a la cultura indígena, porque la incorpora al lumpen de la ciudad. La cuestión era no tocar la cultura indígena y procurar en cambio su evolución a partir de sus propias pautas (KUSCH, 2000, p. 633).

Kusch propõe que se comece tudo de novo, o que constitui o indígena como uma cultura distinta. A música de Martin Fierro traduz este sentido, pois seu canto fala do céu, da terra, do mar, dos deuses, da criação, o canto é uma denúncia para que o homem volte para a vida natural, a vida simples de viver. Viver o pensamento indígena.

Dentro desta perspectiva aqui, também, o pensamento de Raúl Fonet-Betancourt que é um dos autores centrais nesta pesquisa. Como filósofo da interculturalidade, Fonet-Betancourt traz questões importantes que não foram aprofundadas pela Filosofia da Libertação, como a questão da Interculturalidade.

A interculturalidade só se realizará na prática, no contexto sociocultural, pois é o encontro de diferentes povos, onde o ponto de partida é o respeito, à diversidade étnica, religiosa, linguística e de gênero. O encontro desses povos de etnias diferentes conduz a uma nova ordem social e cultural, a partir das trocas de experiências, de cosmovisões, de crenças, de valores. Trocas que produzem profundas aprendizagens mútuas.

O encontro intercultural passa por dois momentos: o primeiro momento é o choque espontâneo e intuitivo, que surge pelo encontro das diferenças, onde nascem às trocas reais de novos saberes e fazeres. O segundo momento é o reflexivo onde surge a consciência da outredade, onde se dá a aceitação das diferenças e a abertura a uma nova convivência com respeito e solidariedade.

A educação neste processo é fundamental, pois pode contribuir para o encontro intercultural, e assim o reconhecimento das diferentes identidades e a abertura para o diálogo com a outredade.

A interculturalidade como possibilidade de diálogo entre as culturas é o resultado da luta de movimentos sociais-políticos para o reconhecimento dos direitos, da memória e dos saberes dos povos. A interculturalidade nos põe diante de uma reflexão epistemológica em que temos que ter consciência de que as ciências convivem com diferentes culturas e contextos, pois não há ciência pura, há contatos culturais diversos que possibilitam a produção de ciências diversas. Os países do Sul têm uma visão diferente dos países do Norte, e as experiências locais não podem ser desperdiçadas.

O primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais presentes no mundo, que nos oferecem alternativas novas para problemas sociais. De acordo com Santos (2007, p. 24), torna-se urgente um combate ao pensamento hegemônico “reinventar a emancipação social a partir do Sul, ou seja, dos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial”. Pensar alternativas para uma nova sociedade mais

justa valorizando o multiculturalismo, a cidadania cultural, os direitos indígenas, os conhecimentos indígenas, com a visão da epistemologia do Sul. É necessário reinventar a visão de mundo que temos hoje, para que todos e todas tenham a liberdade de escolher o lugar que queiram conviver e viver. Para tanto, é fundamental respeitar as diferentes culturas e povos.

Podemos buscar na filosofia intercultural, com suas matrizes culturais, formas de argumentação e fundamentação para a libertação dos povos indígenas.

[...] a filosofia intercultural, propõe, exatamente, refazer a história da razão desde a releitura dos processos e das práticas contextuais porque entende que são nesses lugares onde se vão cristalizando os modos em que o gênero humano aprende a dar razão de sua situação em um universo concreto, e ao raciocinar, com as razões dos outros sobre a humanidade de todos. (FORNET-BETANCOURT, *apud* VAZ E SILVA, 2009, p. 57).

Sendo assim, a interculturalidade é como um processo real da vida, uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças e enriquecimento mútuo, processo de transformação cultural a medida que põe as culturas em diálogo. Pensadores latino-americanos, como Fornet-Betancourt e Paulo Freire, afirmam que é apenas através do diálogo entre os povos, as pessoas que há a interação, a concretização da interculturalidade como um caminho de esperança. O diálogo intercultural vem para dar um novo horizonte para a educação na América Latina.

Para que se torne possível a emancipação social dos povos indígenas é preciso uma educação intercultural libertadora baseada nos princípios de autonomia, liberdade, amorosidade e diálogo dos diferentes saberes.

Na educação indígena o diálogo intercultural, se dá na autonomia dos povos indígenas, quando eles são os atores da educação, da práxis, onde existe o respeito pela identidade.

Pensar a interculturalidade libertadora é ir ao encontro de povos oprimidos que foram dizimados pela conquista e dominação dos povos europeus. Os povos originários da América Latina e Caribe souberam resistir à dominação, ao genocídio e etnocídio, onde foi exterminado o seu povo, mas não as suas raízes, onde a resistência tem nome, a resistência vem da identidade cultural de cada povo, que foi oprimido, lutou e luta até hoje pela sua libertação.

Surgiu uma busca para um novo paradigma histórico e social, que deixa a homogeneização da vida moderna e vai para um novo paradigma sociocultural: o paradigma da interculturalidade.

Assumir o paradigma intercultural é abrir-se para o diferente, o que o outro tem de diferente e que aparece para muitos como meramente “exótico”, mas com uma relação de respeito e equidade, em busca de enriquecimento mútuo e uma justiça cultural. Isso exige abertura pessoal para conhecer o diferente e viver essa diferença, e ter uma capacidade para o diálogo intercultural.

O paradigma intercultural crítico surge no Hemisfério Sul, na década de 50, como crítica do colonialismo e neocolonialismo. O paradigma intercultural se articula com os sujeitos diferenciados (mulheres, indígenas, negros, crianças com deficiência, migrantes) em situação de pobreza, marginalização e exclusão técnica e cultural. Para Wetsch, o filósofo Raúl Fonet-Betancourt vem investigando por mais de vinte anos, a relação entre filosofia latino-americana e culturas:

Segundo Fonet-Betancourt, interculturalidade “quer designar [...] aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual.” (FORNET-BETANCOURT, 2004, *apud* WETSCH, 2012, p. 17).

Segundo Raúl Fonet-Betancourt (2004, p.45), “la interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del dialogo de es cultura con la otra.”. Propõe uma filosofia intercultural, a partir de um diálogo intercultural, de uma cultura com a outra, para construir um novo ethos cultural, mais solidário onde todas as diferentes culturas sejam respeitadas e compartilhadas.

3 DIÁLOGO COM RAÚL FORNET-BETANCOURT: O ANDARILHO DA INTERCULTURALIDADE

Este capítulo pretende expor o pensamento filosófico de Raúl Fonet-Betancourt, sua luta pela Filosofia Latino-americana, a partir dos povos originários da América Latina e Caribe. O pensador faz uma crítica a Filosofia Ocidental e seus pressupostos, propondo um outro exercício do pensar filosófico a partir do conceito de interculturalidade. Seguiremos alguns passos deste caminho.

3.1 A história de vida e as origens do pensamento filosófico

Raúl Fonet-Betancourt, filósofo cubano, nasceu em 1946, na cidade de Holguín, em Cuba. Com a revolução cubana, em 1961, sua família foi para Porto Rico.

Na década de 60, foi para a Espanha, estudar Filosofia, na Universidade de Salamanca, PHD em Filosofia e Letras. Também vai para a Alemanha, na Universidade de Aachen e o obtém o PHD em Filosofia Linguista. Pensa e defende a América Latina, através da Teologia da Libertação e da Filosofia da Libertação junto com os pensadores Rodolfo Kusch e Juan Carlos Scannone. Torna-se um grande teórico da filosofia Latino-Americana da Libertação, defendendo o diálogo com as tradições indígenas e afroamericanas da América Latina e Caribe.

Fonet-Betancourt propõe uma Filosofia Intercultural para superar as correntes do pensamento latino-americano, que se produzem a partir de epistemologia eurocêntrica tradicional. O filósofo compreende que este pensamento não faz um debate necessário sobre a interculturalidade. Fonet-Betancourt parte dessa filosofia tradicional, que não reconhece o diálogo com outras culturas, se limitando à razão ocidental, para propor uma Filosofia intercultural, que inclui a oralidade e as práticas comunitárias, o reconhecimento da existência das filosofias andinas, maias, mapuche, etc.

Fonet-Betancourt conhece os pensamentos do projeto da Filosofia Latino Americana dos pensadores Enrique Dussel, Leopoldo Zea, Arturo Andrés Roig, Francisco Miró Quesada, entre outros. Propõe e defende uma Filosofia intercultural, partindo da intolerância ao diferente para o respeito e a convivência com o outro, respeito com as culturas que foram invisibilizadas pela colonialidade que aconteceu na América Latina e outros países da periferia do Mundo.

Raúl funda a *Concordia International Journal of Philosophy*, com a proposta de uma “virada intercultural” da Filosofia da Libertação. Esta revista torna-se um importante espaço de divulgação e aprofundamento da Filosofia Intercultural. Trabalhou como professor nas Universidades de Aachen e Bremen. Foi diretor do Departamento da América Latina no *Missio Catholic Institute*, na cidade de Aachen, Alemanha.

Foi convidado para dar aula na Universidade do México e na UNISINOS, no Brasil.

Coordenou três Congressos da Filosofia da Libertação: no México (1995), no Brasil (1997), em Aachen (1999). Com a participação de pensadores de diferentes áreas: filósofos, pedagogos, historiadores, antropólogos, biólogos, artesãos, artistas e músicos, militantes de ONGS internacionais ligados à Filosofia da Libertação.

Integra o **CONSORCIO INTERCULTURAL** que é um grupo de Instituições que pensam a Filosofia Intercultural da América Latina e do Caribe.

-CONSORCIO INTERCULTURAL – Instituciones que integran el Consorcio Intercultural:

Instituto de la Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

E trabalha no Instituto de Misionología Missio.

Atualmente, Raúl Fornet-Betancourt trabalha em quatro projetos internacionais:

- Projeto de diálogo filosófico entre Norte e Sul desde 1989, que trata sobre teoria e a prática da democracia e das culturas. Já fizeram nove seminários deste grupo.

- Projeto sobre a teoria e prática da Filosofia Intercultural, que são projetos de investigação sobre a transformação da filosofia intercultural, a partir de Congressos Internacionais de Filosofia.

- Projeto de uma Rede de diálogo internacional entre culturas e religiões Norte-Sul, com uma matriz de acentuar o diálogo entre as tradições religiosas no mundo de hoje.

- Projeto de sua biografia como cubano. Um diálogo entre cubanos que vivem fora de Cuba e os que vivem em Cuba, diálogo a nível político, cultural, teológico e filosófico. Pensar uma proposta para meu país.

Obras de Raúl Fornet-Betancourt mais lidas são:

- “Estudios da Filosofia Latino-Americana”, México, 1992.

- “Filosofia Intercultural”, México, 1994.

- “Reflexões de Raúl Fonet-Betancourt sobre o conceito de interculturalidade”, México, 2004. Este livro é uma entrevista com os integrantes do Consórcio Intercultural que dialogam sobre a Filosofia Intercultural e sua concepção teórica e prática.

Raúl Fonet-Betancourt propõe uma Filosofia Intercultural, baseada na ética, com uma visão antropológica, em que o homem é o herdeiro de uma língua, de uma tradição, que fizeram dele o que ele é, um sujeito de relações em que viveu e construiu laços comunitários. Mas se os laços comunitários forem quebrados, roubados, não há autonomia. O homem tem que lutar pelos seus laços originários, deixar de ser o que não é deixar de viver uma cultura que não é a sua cultura.

3.2 O caminho da interculturalidade

O pensamento de Fonet-Betancourt é influenciado por Karl Marx, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Lévinas e José Martí. Raúl busca uma filosofia que tem o compromisso de diminuir as assimetrias que excluem milhões de pessoas e isso exige uma opção ética para os pobres e oprimidos, como foi levantada na época pela Teologia da Libertação.

O tema da Interculturalidade é novo na pedagogia e filosofia. Na América Latina o caminho do diálogo das culturas, está em curso. A proposta de uma filosofia intercultural, apresentada por Raúl Fonet-Betancourt, tem a interculturalidade como uma vertente do pensamento latino-americano que soube expressar a necessidade de uma filosofia intercultural, crítica e libertadora. E também uma educação intercultural, tendo como princípio o Humanismo, um novo paradigma educativo.

[...] o projeto de transformação da filosofia, como nos é proposto por Raúl Fonet-Betancourt, é uma ocasião formidável para impulsionar, a partir dele, um novo paradigma educativo. Considero que sua proposta é educativamente relevante porque a educação tem a ver com o logos, com o dia-logo, com o antropos e com o cosmos, com os contextos e os lugares, com as culturas, com tarefas crítico-libertadoras das pessoas e com as comunidades. E isso são temas fundamentais na proposta deste pensador latino americano. (MÉNDEZ, 2009, p. 69).

Fonet-Betancourt, inspira-se na “teoria-crítica” e na filosofia da Libertação. A teoria-crítica da primeira Escola de Frankfurt busca repensar e transformar o modelo filosófico marxista e de cultivar a crítica social e cultural à luz de um projeto utópico. A

segunda Escola de Frankfurt manifesta certa abertura, pois tenta dar conta da diversidade cultural. Entende a transformação intercultural da filosofia como um processo de intercâmbio de diferentes culturas, onde a palavra do outro é parte constitutiva de meu próprio processo de pensar, temos que estar “atentos para” e “aprender a dialogar com” tradições de pensamento que foram negadas ou marginalizadas por um logos monocultural.

A filosofia intercultural nasce do intercâmbio solidário entre as culturas e suas tradições de pensamento filosófico. Construir uma filosofia intercultural exige repensar a universabilidade e reaprender desde a respeitabilidade e a solidariedade. Na América Latina temos as bases desta filosofia, pois “Nuestra América” possui diversas tradições de pensamento e de expressão cultural.

A filosofia latino-americana responde à realidade dos diferentes contextos e toma posição, a favor dos pobres, dos excluídos, das vítimas, uma filosofia que luta pela ética da vida. Apesar deste movimento filosófico, ainda hoje a filosofia latino-americana privilegia vozes e tradições “crioulas”, “mestiças” e europeias, reduzindo ou nem sequer reconhecendo as culturas autóctones.

A filosofia intercultural que Raúl está propondo é uma filosofia que tem que se abrir a ouvir as tradições ausentes e as vozes silenciadas historicamente. A filosofia intercultural deve dialogar com outras fontes como a religião, a poesia, a literatura, sobretudo as culturas orais; implica em uma mudança de atitude frente às diversas culturas, nos “desfilosofar” para construir uma nova filosofia. Fornet-Betancourt entende que emerge um novo conceito, o conceito de desfilosofar.

[...] desfilosofar a filosofia implica, primeiro, tirá-la do cárcere na qual ela mantém a ainda vigente hegemonia da tradição ocidental européia, em segundo lugar, romper com o preconceito de que a filosofia é um produto da cultura ocidental e mostrar o caráter monocultural da compreensão dominante da filosofia. Em terceiro fazer com que a filosofia se preocupe com seu presente contexto (e não tanto com sua história, seus textos e filósofos). Em quarto lugar, fazer com que o presente da filosofia se articule como presença efetiva no espaço público das sociedades e nas culturas nas quais é exercida. Finalmente, implica atrever-se a reconstruir o que fazer filosófico, a partir do mundo da sabedoria popular, para ampliar o horizonte a partir do qual pensamos. Este caminho tem um momento explicitamente construtivo: o momento da relocalização cultural, na qual se realiza a apropriação da diversidade cultural nas suas diferentes tradições, vozes e formas de articulação, assim como o reconhecimento da polifonia com a qual se expressa a América Latina. (MÉNDEZ, 2009, p. 74).

Portanto, Fonet-Betancourt, nos traz um novo conceito “desfilosofar” em que filosofar é arrancar a filosofia de um único lugar de nascimento. Desfilosofar é um exercício filosófico que tem como ponto de partida a renúncia da monolocalização e o esforço por reconhecer que ela tem sua casa em cada rincão cultural deste mundo, possibilitando a solidariedade dos logos.

Esta transformação intercultural da filosofia exige o diálogo das culturas. O diálogo intercultural problematiza os hábitos herdados do colonialismo para responder à demanda de justiça cultural do continente. Torna-se uma opção ética para se viver a solidariedade, à libertação e à justiça, buscando a reparação das vítimas do colonialismo, e promovendo assim, o reconhecimento do outro na sua dignidade, “o outro” que é o povo excluído, marginalizado, imigrante, o povo que vive na vulnerabilidade da América Latina e outros países que foram colonizados, explorados e invisibilizados. Este diálogo intercultural pretende corrigir as assimetrias atuais e criar condições para um projeto alternativo para desenvolverem-se todas as culturas, para poder viver a identidade do “outro”. O diálogo intercultural dá-se na convivência com as diferentes culturas do “outro”. O diálogo intercultural nos permite perceber o analfabetismo cultural, e não vivemos e compartilhamos outra cultura. Para Fonet-Betancourt o diálogo intercultural é quando:

[...] ése es el problema! El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un derecho del autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 47).

Para que o diálogo intercultural prevaleça são necessários alguns pressupostos: o primeiro a criação das condições para que os povos falem com voz própria, digam sua própria palavra e articulem seus logos sem pretensões nem deformações impostas; o segundo é a disposição para fundar uma nova dinâmica de totalização universalizante com o outro, baseada no reconhecimento, no respeito e na solidariedade recíprocos, através da interculturalidade, que é a convivência com o outro, com sua alteridade e exterioridade. O terceiro é a necessidade de passar de um modelo mental que opera com categoria da totalidade para um modelo da totalização dialética, onde entra num processo de diálogo cultural com os outros em igualdade de condições, será uma aprendizagem recíproca; o quarto é uma proposta epistemológica que procura responder

à pergunta sobre as condições para a compreensibilidade e a compreensão daquilo que é culturalmente estranho, compreender o “outro” em sua vida e sua corporalidade.

O outro desafio para o diálogo intercultural é uma nova forma de fazer filosofia, onde esta filosofia tem que assumir o desafio de relocalizar-se teórica e socialmente, a partir do diálogo entre as distintas tradições culturais da humanidade. Esta filosofia reconstrói sua história, aceitando os seus plurais lugares de nascimento, é um saber do real, de diferentes realidades, um saber contextual, que vai orientar a vida humana nos diferentes contextos.

Fornet-Betancourt propõe uma filosofia crítico libertadora, que exige recuperar e ativar as experiências históricas libertadoras. Estas histórias de libertação que ainda segue na sociedade atual, e que serão o alimento de luta para a libertação real. Para que esta filosofia crítica libertadora se concretize é necessário que a filosofia seja um saber prático, “um saber da realidade e um saber tornar realidade”, este saber se articula com os movimentos sociais alternativos e libertadores, para ajudar a mudar realidades, saber a realidade exige da filosofia levar a sério o marco histórico real onde se dá o diálogo das culturas.

Hoje o marco histórico é a globalização. A globalização neoliberal transforma as condições de vida no planeta, determinando as estratégias políticas, econômicas, militares, ideológicas, com um processo de desnacionalização do capital. Um projeto com uma única opção da humanidade, e não tolera diferenças de projetos alternativos.

A globalização traz sequelas antropológicas, cosmológicas, renega e combate a harmonia da diversidade. O diálogo das culturas dá à filosofia o direito ao diálogo e o respeito para cada cultura ter um mundo próprio, a partir, de seus próprios valores. A filosofia vai dar oportunidade para a luta de culturas vivas por seus próprios espaços culturais. A filosofia propõe a “desobediência cultural”, a desobediência cultural nasce como uma “história de luta”, toda pessoa deve fazer de sua “cultura própria” uma opção.

O sujeito que faz cultura, cultiva a sua cultura, deve discernir as tradições libertadoras e opressoras de sua própria cultura. A desobediência cultural está ligada à “práxis cultural de libertação”, libertação e interculturalidade são paradigmas complementares. O diálogo das culturas tem um valor ético, o valor da acolhida ao outro. Segundo Méndez (2009, p. 80), [...] o valor ético é articular as esperanças concretas dos que hoje se atrevem a imaginar e ensaiar outros mundos possíveis.

A filosofia crítica libertadora tem o desafio de repensar o sujeito, como sujeito vivo, sujeito histórico, como fonte de resistência.

A subjetividade assim entendida refere-se, portanto, a uma subjetividade concreta e vivente que, alimentada pela memória da libertação de todos os que lutaram pela sua humanidade negada, se funda como existência comunitária em resistência para continuar essa tradição de libertação, como existência livre e solidária com o destino do outro. (MÉNDEZ, 2009, p. 81).

A transformação intercultural da filosofia necessita entender o tempo e o contexto do saber filosófico: o logos é um logos localizado, onde todo lugar tem seu logos e a necessidade de não delegar a palavra, encontros para aprender a conviver e dialogar as diferentes experiências filosóficas da humanidade.

A polifonia das culturas é a convocação das vozes onde aprendemos a revolucionar nosso modo de pensar. O ser humano faz e refaz sua cultura. Apropriar-se da sua cultura é um processo de libertação.

Temos que reaprender a pensar a universalidade, a rever as diferentes vozes, saberes e sabedorias; reaprender a pensar a partir do exercício continuado do diálogo, um diálogo onde as vozes e memórias caladas e reprimidas devem ter o seu lugar de fala; reaprender a pensar a partir da interfecundação dos saberes onde se dá o diálogo dos diferentes saberes. Raúl Fornet-Betancourt propõe uma filosofia intercultural, que demande uma justiça cultural, onde vai mostrar o “rosto” dos que foram excluídos.

A Filosofia intercultural deve estabelecer uma postura crítica libertadora frente à assimetria que existe na sociedade, a partir do diálogo com as diferentes culturas, para gerar alternativas para outro mundo possível. Segundo Méndez, é necessário mostrar o outro “rosto” da realidade:

[...] a “realidade real”, quer dizer, o outro rosto da globalização – o rosto dos milhões de seres humanos com fome, dos imigrantes, dos que vivem cada vez mais na vulnerabilidade e sem defesa social, dos que seguem padecendo as seculares formas de exclusão às quais quase nos acostumamos-nos grita não apenas que outro mundo é necessário, mas que outro mundo é urgente e impostergável. (MÉNDEZ, 2009, p. 89).

A filosofia tem que estar ligada à realidade, por isso é um saber prático. A filosofia tem que encarregar-se de carregar e organizar o real; a filosofia é um “saber realidade e um saber fazer realidade”, onde se exige honestidade com a realidade. Essa honestidade com a realidade é também incomodar-se com ela e com responsabilidade

responder com uma proposta alternativa, onde outro mundo é possível, com mais humanidade, igualdade e liberdade.

Na filosofia latino-americana da libertação, um dos pontos fortes é a capacidade de recuperar o material histórico com base na crítica, ou seja, analisar criticamente “o que existe”, buscando compreender o mundo a realidade, mas quando buscou pensar as diferenças culturais definiu-as como mestiçagem cultural. Portanto, é uma filosofia que fala espanhol e português, mas que ainda não se abriu para o diálogo com as tradições indígenas e afro-americanas. É desse modo que Fornet-Betancourt, propõe ampliar o horizonte da crítica e do próprio sentido da libertação.

Fornet-Betancourt reconhece-se como herdeiro de José Martí, afirma que Martí soube articular a exigência de compreender e reorganizar a América Latina a partir da sua real constituição intercultural.

Segundo Martí, (*apud* MÉNDEZ, 2009, p. 71), deve-se, “[...] romper as jaulas para todas as aves”- para libertar as particularidades de todas as diversidades – e promover um método de filosofia resolutiva que, ao pensar, esteja resolvendo realidades. Para José Martí, o filósofo deve fazer crescer as ideias na terra, o pensar deve ser comprometido, buscando resolver os problemas da “Nuestra América” um lugar filosófico da América com todas as suas vozes, as vozes marginalizadas, que tornam-se os sujeitos da Filosofia.

Fornet-Betancourt afirma que José Martí recupera a função da imaginação da filosofia, pois é um dos primeiros pensadores da filosofia intercultural, uma filosofia capaz de desenvolver a Humanidade, a voz americana e de fazer uma América nova, na qual todas as diferenças possam expressar sua casa.

Convoca-nos a estarmos “atentos para” e “aprender a dialogar com as culturas da América Latina, que foram historicamente negadas e marginalizadas”. A filosofia intercultural vai partir do diálogo, da interculturalidade.

A interculturalidade não pode separar as diferentes culturas, e sim integrar, valorizar, a partir da convivência, do conhecimento da outra cultura. Com uma proposta de inclusão na sociedade, com uma convivência social, superando a exclusão e a dominação. Todos têm direito a troca de saber, a transformação mútua e recíproca em um diálogo intercultural.

Para Raúl Fornet-Betancourt a interculturalidade pressupõe princípios de diálogo intercultural, onde a oralidade é uma forma de expressão legítima de uma cultura, ao respeito pela identidade cultural de um povo, a sua ancestralidade e a imaginação como

outra maneira de estar no mundo, e de fazer aparecer o mundo possível, da liberdade de pensar. Diálogo intercultural é um diálogo que se estabelece entre sujeitos de diferentes culturas; iniciado a partir da tolerância com a outra cultura, para em um segundo momento haja a convivência entre elas, haja a troca de saberes, haja a “mistura” das línguas, haja uma integração.

4 DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: O ANDARILHO DA EDUCAÇÃO

No presente capítulo a pedagogia freireana é o foco principal. Sua história de luta e as andarilhagens pelo mundo para defender e praticar uma educação libertadora é o horizonte histórico para entender sua obra profundamente engajada nas lutas por transformação social. A perspectiva de uma educação dialógica se situa, igualmente a partir da pedagogia da libertação.

4.1 A história de vida e as origens da obra pedagógica de Freire

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, educador e teórico brasileiro com reconhecimento internacional, nasceu em 1921, em Recife, no nordeste do Brasil. Sempre buscou caminhos de justiça e igualdade para as pessoas. Durante a infância viveu a fome e a pobreza. Em 1931 foi morar em Jaboatão, a 18 km de Recife, junto com a sua família. Freire aprendeu a ler e escrever com a mãe aos cinco anos, na terra, com gravetos no chão do quintal, embaixo de uma mangueira. Aos 13 anos perde o pai, e sua família passa fome.

Em 1947, foi trabalhar no SESI – Serviço Social da Indústria – no setor da Educação e Cultura de Recife. Foi nomeado diretor do SESI, onde ficou até 1954, atuando com dedicação, esta experiência foi fundamental porque junto com outros educadores, foi se consolidando nos rumos da Educação Popular. Em 1954, é nomeado a Superintendente do SESI. Em julho de 1958, Paulo Freire firmou-se como educador progressista, apresentou um Relatório “A educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Macambos” no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, ele propunha que a educação de adultos teria de fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados.

Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu progresso de emersão na vida pública engajando-se no todo social. (GADOTTI,1996, p.36).

Engajou-se nos movimentos de educação popular do início dos anos 60, foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (M.C.P) do Recife, este movimento valorizava a cultura popular e a participação das massas populares na sociedade brasileira. Organizou, também, as campanhas de alfabetização em Natal – “De pé no

chão também se aprende a ler”- e a campanha de alfabetização de Angicos. Ficou conhecido nacionalmente como educador para as questões do povo.

Em 1963, Paulo Freire organizou e dirigiu a experiência de alfabetização de adultos, em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, com duração de 40 horas. Nasceu, então, os “Círculos de Cultura”, que eram mais do que espaços para leitura das palavras. Os círculos de cultura era o lugar para ler o mundo, onde a conscientização do sujeito e a busca pela igualdade e justiça se dava na leitura do mundo. As palavras geradoras do método de alfabetização faziam parte do cotidiano dos trabalhadores (as), a partir de uma pesquisa de campo da comunidade. A alfabetização aconteceu em casas, igrejas e nas ruas da cidade. Os trabalhadores (as) conquistaram o direito de ler e escrever. Com a alfabetização realizada com sucesso, em 45 dias, foi a convite do recém-empossado Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart, para realizar uma campanha nacional de alfabetização. Nasceu assim, o Programa Nacional de Alfabetização, que pelo “Método Paulo Freire” tencionava alfabetizar, politizando 5 milhões de adultos (GADOTTI, 1996, p. 41). O Método Paulo Freire é revolucionário, nega a repetição alienada e alienante da palavra, propõe aos alfabetizandos “ler o mundo”.

Porém, Paulo Freire foi impedido pelo Golpe Militar de 1964, “a grande experiência de educação popular” que ganharia a repercussão em todo o Brasil, não saiu do papel. Acredita-se, que se Freire não fosse interrompido, hoje, em nosso país, não teríamos 30 milhões de brasileiros em situação de analfabetismo funcional (CAVALCANTE,2009, P.11).

Na madrugada do dia 1º de abril de 1964, o Congresso Nacional é fechado. Paulo Freire foi preso, ficou em reclusão por 72 dias no quartel de Olinda. É acusado de subverter a ordem. Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para La Paz. Depois, com a sua esposa e seus filhos, foi para o Chile, em Santiago, e viveu de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhou como acessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e, também, como consultor do Instituto chileno de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária. Foi convidado para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas Cristãs. A serviço do conselho, “andarilhou” pela África, Ásia, Oceania e pela América Latina, para sistematizar os Planos de Educação, somente no Brasil ele não pode entrar, o que lhe causava imensa tristeza. Freire trabalhou em Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau para livrar o povo dos resquícios do opressor, esses povos precisavam se libertar da

“consciência hospedeira da opressão” para se tornarem cidadãos de seus países e do mundo (GADOTTI,1996,p.43).

A experiência nos países africanos provocou uma influência significativa no pensamento de Freire. A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos e a guerrilha por mais de duas décadas sob a liderança de Amílcar Cabral, que tinha que reconstruir o país na estrutura social, política, econômica e cultural. Paulo Freire traz a proposta de alfabetização à maioria da população, a partir da reflexão e prática revolucionária, que mostra a relação política e educativa. Mais tarde, Freire escreveu o livro “Cartas à Guiné-Bissau”, onde é enfatizado a importância ao trabalho como fonte e contexto da educação.

Em 1968, Freire escreveu o livro “Pedagogia do Oprimido”, em espanhol, ainda estava em exílio no Chile, elabora a obra que seria estudada em vários lugares do mundo, foi traduzida em 20 idiomas. Em 1970 é publicada, em inglês, nos Estados Unidos, marcou o seu lugar na história.

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora. “Esse livro, que vem sendo revolucionário, desde quando os primeiros leitores e leitoras o leram, é revolucionário pelo modo como seu autor vem compreendendo a relação pedagógica entre os homens, as mulheres e o mundo. E abrindo a ele e a elas a possibilidade de libertarem a todos quando tomarem as suas histórias como reflexões e, “destacando” seus problemas, enfrentarem-nos. Assim, o que antes parecia inviável vai tornando-se pelo sonho o “inédito inviável” quando quem sonhou o sonho- o oprimido- liberta-se libertando o seu opressor. (FREIRE, 1992, p.240)”.

Paulo Freire, em 1969 dá aula na Universidade de Harvard, como professor convidado, de 1969 a 1970 continua seu trabalho viajando por diferentes países pelo Conselho Mundial das Igrejas. Na Suíça, foi também professor da Universidade de Genebra, socializando suas ideias sobre educação libertadora.

O Golpe Militar aposentou Paulo Freire, como professor da Universidade de Recife, por isso não pode voltar a dar aula, e morar em Recife.

Em 1979, Freire ganha seu passaporte brasileiro, mas em agosto, chega ao Brasil em São Paulo, volta para “reaprender meu país”, dito por ele para a imprensa tinha um grande desafio, era conhecido no Brasil. Freire busca a reinvenção da Educação Popular no contexto da escola pública.

Em 1980, fundou o PT (Partido dos Trabalhadores), tornou-se professor da Universidade de Campinas-UNICAMP- onde lecionou até o final de 1990. Deu aula na

graduação e pós-graduação Ruben Alves, um dos intelectuais mais respeitados do Brasil, fez um “parecer sobre Paulo Freire”, para ele ser reconhecido na UNICAMP, a pedido da Reitora. Trabalhou de 1980 a 1991, ao lado de Ruben Alves.

Em 1989, Freire foi convidado para ser Secretário de Educação de São Paulo, na administração da prefeita Luiza Erundina, no dia 1º de 1989, implantando o MOVA- Movimento de Alfabetização de Adultos. Suas ações dedicaram-se a pensar o ato pedagógico e a formação de professores (as) e a lutar pela escola pública. Paulo Freire, então, fica na Secretária da Educação até 1991.

Paulo Freire escreveu o livro “Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a pedagogia do oprimido”, em 1992, o livro faz o reencontro da opressão com a libertação, sustenta a concepção de que a educação é um ato político. Existe uma dialética entre o saber popular e o erudito, e apresenta constante diálogo do trabalhador com a liderança sindical e política. É a obra que é “uma educação para a esperança”.

Paulo Freire lança o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, em 1997, este livro trata da arte de ensinar, onde não há docência sem discência, defende a ética universal do ser humano como fundamental na educação progressista. O sujeito assumir-se como ser social e histórico, criador e realizador de sonhos. Ao todo foram 25 livros sobre Educação escritos em diferentes lugares.

No dia 02 de maio de 1997, o educador brasileiro, andarilho da educação, falece, vítima de infarto, em São Paulo. Aos 75 anos perdemos um dos mais importantes educadores brasileiros, que deixou um legado de luta por uma educação libertadora que se faz e se renova por todos nós.

4.2 O diálogo em Freire enquanto caminho para uma pedagogia da Libertação

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida, com a humanização, com a solidariedade, com o amor. Freire pensa na opressão que vive o povo, portanto um povo oprimido, sem liberdade, que vive em uma sociedade capitalista, com desigualdades, miséria e violência. É um educador que busca na pedagogia a libertação do povo oprimido dos opressores.

O caminho da libertação se dará na práxis do povo, onde o oprimido se descobre e se liberta, e liberta o seu opressor. Quem melhor que os oprimidos, “os excluídos condenados da terra, os esfarrapados do mundo” para lutar pela sua libertação, que é um ato de amor, um ato biófilo, um ato de sujeito histórico, um ato de humanização.

Através da pedagogia que essa libertação se dará, mas uma pedagogia do oprimido (1987, p.32): aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá o momento em que o oprimido desvelará o mundo da opressão e vai, a partir da práxis, se comprometendo com a transformação dessa realidade. E assim o segundo momento deixa de ser pedagogia do oprimido e passa a ser pedagogia da libertação.

Paulo Freire parte da visão de homem e de suas relações com os outros e com o mundo, parte de uma concepção antropológica de um homem dentro de um contexto histórico. Um homem oprimido, que vive num contexto de opressão, que vai ao encontro da educação. Uma educação libertadora.

O homem que se caracteriza pelo seu inacabamento, o homem sempre em busca, em construção. O homem com capacidade criadora, de decidir, criar e recriar vai estabelecendo relações com o mundo. Percebendo-se com um ser histórico, que faz história, o homem vê a possibilidade de mudar a história e transformar a realidade que o oprime. Segundo Freire:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1987, p. 41).

É nessa dialética do homem com a realidade e a criatividade, nas relações com mundo que ele se vê como ser de história e cultura. O homem que vive na realidade opressora precisa se libertar, e vai à busca da humanização, que é a sua verdadeira vocação histórica e ontológica.

A humanização, é a verdadeira vocação do homem, é uma tarefa coletiva, realizada em comunhão com os outros homens, numa relação amorosa com o outro, uma relação de respeito. A desumanização é a acomodação, é a adaptação, a alienação do homem, é a opressão que manipula, massifica e torna o homem um sujeito passivo, que não é crítico, manipulado por uma elite que decide o futuro de um povo.

Para Freire o povo tem o direito de decidir o seu destino, a sua história, o homem tem que ter uma opção, da humanização ou desumanização, deve ser radical, deve ir até à raiz da sua opção. O homem a partir do diálogo com o outro, busca a transformação para uma nova sociedade, mas sempre com o povo. Daí exige-se uma

educação que contribua para uma inserção crítica do homem na realidade, para a sua humanização.

A filosofia da libertação com o princípio da rebeldia, com o compromisso da solidariedade com o outro, a partir de uma educação libertadora ou educação com prática da liberdade. A respeito disto, Freire se pronuncia:

[...] o povo por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz [...] (FREIRE, 1987, p.183).

O povo só conseguirá a sua libertação de um mundo de desigualdade, opressão e violência se lutar junto com os outros povos, assim poderá se libertar, refazer a sua história, mudar o seu destino, a partir do encontro com o outro na busca da solidariedade e da humanização. Segundo Paulo Freire (1987, p. 52), ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

O povo se descobre oprimido, só assim se engaja na luta por sua libertação, começam a crer em si mesmos, a refletir e estabelecer um diálogo crítico e libertador e reconhecer-se como homens na sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”. A libertação dos oprimidos é uma auto-libertação – ninguém se liberta sozinho e também não é a libertação de uns feita pelos outros. A libertação é coletiva, é em comunhão com o povo. Sendo assim, a Educação com um novo significado:

[...] Educação é sinônimo de humanização, de ser mais e construir um mundo mais digno com relações às condições concretas da existência humana em sociedade. Nesse sentido, para Freire, educação requer a unidade dialética teoria-prática, que deve transformar-se em práxis social [...] (ZITKOSKI, 2010, p.10).

Uma educação libertadora que humaniza, com uma práxis social voltada para o bem – viver de todo ser humano. Segundo Freire (1987, p. 72), [...] o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais [...]. O homem na busca do ser mais, só pode ser em comunhão na solidariedade, o ser mais que busque o individualismo e o egoísmo, vai para a desumanização. A educação baseada no fazer humanista e libertador, é quando os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.

A educação libertadora está alicerçada nos princípios do diálogo, da identidade cultural e do sonho possível. Para melhor explicar o que significa diálogo para Paulo Freire se faz necessário explicar a tolerância, uma vez que, para este autor o diálogo só se inicia a partir da tolerância. A tolerância é respeitar o outro, seus sonhos, suas opções, seus gestos e aprender com o outro. Segundo Freire (2004) deve existir a tolerância com as diferenças, para que a diversidade possa aflorar em sua plenitude; tolerância como qualidade de conviver com o diferente, sem enxergá-lo como inferior aos poucos e sempre, vão construindo o caminho do respeito pelo outro, pelos educandos. A indignação pelo capitalismo, que neste percurso gesta o compromisso social dos professores com os interesses da maioria dos grupos populares espoliados; a “prática que dá vida ao discurso” da educação como direito de todos, no cotidiano, no jogo das contradições e do poder (FREIRE, 2004, p. 11).

A tolerância pressupõe o diálogo com o outro, com o diferente, com as diferenças culturais, sociais, políticas e religiosas. Segundo Freire (1987, p. 79) “[...] se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, esta é a razão para que o diálogo seja entendido como necessidade, como exigência existencial.

Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), propõe o diálogo – como essência da educação como prática da liberdade. Ele assume uma posição comprometida com a realização de um humanismo libertador dialógico, criativo e, acima de tudo, ético, que somente poderá ser construído a partir de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos em suas existencialidades concretas presentes em nosso mundo. Essa síntese em diferentes culturas, racionalidades, processos históricos e forma de vida convive com um mundo cada vez mais globalizado e complexo.

Nessa direção, Freire concebe que o diálogo é uma exigência radical para a educação libertadora. E, dessa forma coloca as principais exigências de um diálogo verdadeiro, quais sejam: *o amor, a esperança, fé no ser humano, pensar crítico e dialético, a humildade e a solidariedade.*

[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria, uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1988, p. 81).

O diálogo, portanto, para Freire é compromisso com a humanização e com o respeito aos saberes dos outros e das diferenças culturais onde estamos inseridos. Portanto, o diálogo requer humildade para escutar e aprender com os outros. Mais ainda, requer uma atitude amorosa e solidária para com os outros e, acima de tudo, requer a esperança na humanidade e no processo de humanização da sociedade. É olhando para o horizonte do futuro que nos dispomos a dialogar e construir novas possibilidades de ser e de viver. Enfim, de estar no mundo.

Portanto, para Freire a vida humana só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humano, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado. A racionalidade dialógica que articula a proposta epistemológica, política, antropológica e ética de Freire constituiu-se na busca de um sentido para a vida humana em sociedade.

Freire propõe-se acreditar na educação libertadora, que é uma educação que luta pela libertação de homens e mulheres, oprimidos e excluídos. Como podemos pensar a educação indígena dentro desta perspectiva? A educação escolar indígena pautada nos conceitos freireanos de tolerância, de ética, de amorosidade e diálogo onde a esperança tem o poder de transformar os homens e mulheres, poderia contribuir na transformação também da escola. Para estes mudarem o Mundo – buscando utopia do bem viver, diferente do mundo que está coberto de desigualdades e contradições - tornando-o um lugar mais solidário e feliz.

Faz-se necessário entender a cultura dos povos indígenas, como fazem a leitura de mundo, como fazem a sua resistência para se defender da violência opressora em que vivem e resistem até os dias atuais, é preciso conhecer a sua cultura. Segundo Freire:

[...] Entender o sentido de suas festas, no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu [...] (FREIRE, 1992, p.107).

Para Freire, respeito à cultura de um povo, a etnia desse povo, o seu alimento, o seu mito, as suas histórias é a unidade na diversidade. Unir os diferentes para combater os antagonicos. Os antagonicos são os homens e as mulheres que não respeitam os diferentes, os outros, que ajudam a perseguir e dizimar o preconceito, o ódio contra os povos oprimidos e excluídos. Só os sonhadores, que querem “ser mais”, podem transformar juntos nesse mundo tão feio que é tão difícil de ser feliz.

A identidade cultural é um dos princípios mais relevantes na Educação Libertadora. O homem concreto de Freire toma consciência de seus valores culturais, vai se descobrindo e descobrindo a sua realidade, vai interagindo nessa realidade, em constante processo de transformação, e fazem história e se fazem seres históricos. O homem compromete-se consigo mesmo e com os outros, com sua identidade cultural, e podendo assim ajudar na mudança, na transformação da realidade opressora, violenta, capitalista, e ir em busca do “ser mais”, mais crítico, mais criativo, mais solidário, mais humanizado.

A assunção da identidade cultural é um princípio ético para a existência humana, e para construir uma nova história, diferente da história de opressão, discriminação e violência, uma história que respeita os diferentes povos e suas culturas, (língua, cosmovisão, história), que respeita a autonomia e a sabedoria de cada povo.

Uma educação libertadora e humanista respeita a cultura de cada educando, de cada povo. A educação libertadora tem como princípio a identidade cultural do seu educando, conforme Freire:

[...] o educador que não respeita a curiosidade, o gosto estético, a inquietude, a linguagem e a rebeldia legítima de seus educandos, ironizando-os, assim como aquele educador que se furta ao dever de propor limites à liberdade do aluno e ao dever de ensinar, de se fazer presente na experiência formadora do educando [...]. (REDIN, STRECK E ZITKOSKI, 2008, p. 221)

O sonho para Paulo Freire está associado à possibilidade, à esperança. O sonho possível freireano se dá na dialética da denúncia e do anúncio. A denúncia de situações limites desumanas, onde homens e mulheres encontram-se oprimidos por uma sociedade violenta e desigual e o anúncio onde é a mudança dessas situações-limites feita por todos e todas coletivamente.

No livro *Pedagogia da esperança*, Freire enfatiza que o sonho faz parte de um processo de homens e mulheres que estão fazendo história:

[...] fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p.91).

Para Paulo Freire é impossível viver sem sonhar, o sonho é um ato político necessário para a luta de homens e mulheres que vivem em sociedades onde a

desigualdade provoca violência e miséria. Na atualidade desta reflexão, a obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, organizado por Ana Maria Freire, reúne trabalhos do autor atribuindo ao primeiro texto “impossível existir sem sonhos” (FREITAS e STRECK, 2008, p.391).

Paulo Freire enfatiza a luta de homens e mulheres, seres histórico-culturais, baseada na esperança de um mundo mais humanizado, com mais liberdade de expressão, de respeito às diferenças, têm na sua existência o sonho.

5 DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E RAÚL FORNET-BETANCOURT

Para os pensadores Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt, a educação e a filosofia tem como horizonte a libertação do povo oprimido, dos excluídos que foram massacrados, marginalizados, alienados e vivem em situações de desumanização. Ambos tomaram a atitude de optar pela libertação dos povos da América Latina e Caribe e da periferia do mundo.

A América Latina é um lugar onde os dois pensadores conhecem a sua realidade, seu contexto histórico. Um lugar de dominação e colonização, onde violentaram os povos originários e roubaram as suas riquezas, isto é um determinante histórico-cultural, a opressão. Ambos os autores se colocaram contra a opressão histórica, do chão, da terra, da opressão nasce a filosofia crítico- libertadora e a educação libertadora. Esta filosofia esta embasada nos princípios do diálogo, na identidade cultural, e nos sonhos.

Paulo Freire e Raúl Fornet-Betancourt tem na educação uma concepção filosófica-antropológica, ambos veem o homem como um ser de relações. Para Paulo Freire, o homem que é um ser do mundo, com o mundo e com outros, com base na dialética, as relações do homem no mundo e com o mundo.

Para Freire a educação necessita de uma relação dialógica. O diálogo com o outro, que é diferente, é imprescindível para que a educação se concretize, onde todos aprendem em comunhão.

Na educação e na filosofia, o diálogo foi escrito por vários pensadores como: Jesus Cristo, o mestre dos mestres, Sócrates, Platão, Mounier, Dussel, Paulo Freire, Raúl Fornet-Betancourt. Jesus praticava o diálogo em suas pregações. Sócrates através do diálogo, o tempo todo, fazia filosofia e educação dos jovens, seus discípulos, a partir da ironia. Platão, o maior dos discípulos de Sócrates, em suas obras, foi escrito em forma de diálogo, fazia filosofia usando o diálogo. Sócrates pensava que o mestre pode extrair as ideias da mente dos discípulos ou ajudar os discípulos extraírem por si mesmos. Mounier, como professor de filosofia, estimulava a turma a falar, ele amava as perguntas, ele queria que suas palavras fossem o começo de nossas decisões (este foi o depoimento de uma aluna). Estes pensadores buscaram através do diálogo a libertação da humanidade.

Freire, o andarilho da esperança, do diálogo, da libertação. O diálogo aparece por todas as obras de Paulo Freire e na sua práxis. Para Freire não é possível dar aula sem praticar o diálogo.

Segundo Andreola, o diálogo de Freire:

[...] o diálogo freireano insere-se num processo histórico amplo, de luta, transformações e libertação dos povos latino-americanos. A fase áurea de tal processo pode ser estabelecida nas décadas de 50 e 60. Pela primeira vez na história da América Latina, as multidões imensas dos povos deste continente foram desafiadas a quebrar “a cultura do silêncio”, imposto durante quase quinhentos anos pelo colonialismo e puderam “dizer a sua palavra”. (ANDREOLA, 2006, p.24).

Freire vai buscar o saber na filosofia da libertação, a teologia da libertação e a pedagogia da libertação para escrever a sua obra “Pedagogia do Oprimido” e na práxis histórica, participando dos Movimentos Sociais.

Balduino Andreola² filósofo gaúcho, conta que certa vez, em 1992, Paulo Freire veio para o lançamento do segundo volume das obras do filósofo Ernani Maria Fiori, na Faculdade de Direito da UFRGS. Antes do lançamento, Freire foi conversar com os monitores do Projeto de Alfabetização do MST, os monitores falavam e Freire escutava com atenção, até que fez uma pergunta: “Qual é a distância entre os assentamentos?” A resposta: “Entre alguns 40 quilômetros, para outros tem que atravessar o estado. Mas por que esta pergunta, Freire?” A resposta de Paulo Freire: “Ah, nada, eu pensei apenas que se os assentamentos fossem perto um do outro para que, nos sábados ou domingos, pudessem se encontrar para conversar, trocar experiências...”. Freire começou pelo óbvio, queria encontrar-se para conversar, para dialogar (este caso foi relatado pelo prof. Nilton Bueno Fischer (in memorian)).

Outro episódio, em que Paulo Freire, novamente, surpreendeu a todos, foi em 1994, onde ele foi receber o título de Doutor Honoris Causa pela UFRGS, e mais uma vez mostrou como dialogar com os jovens (estudantes universitários). Propôs aos estudantes que fizessem as perguntas para o diálogo. O diálogo se deu por duas horas e meia, onde Freire ouviu, onde cada um pode dizer a sua palavra e ouvir o “outro”.

[...] Paulo Freire estava sempre aberto o diálogo com os diferentes, com o “outro”, optou pela causa dos excluídos, dos condenados da terra. Segundo

² PHD em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Doutorado em Educação pela Université Catholique de Louvain – Bélgica. Professor e pesquisador. E-mail: balduinoandreola@yahoo.com.br

Freire, o diálogo será sempre com os diferentes. Só é impossível com os antagonicos. (ANDREOLA, 2006, p.27).

Para Balduino Andreola Paulo Freire tinha coerência entre o que ele escrevia e o seu modo de ser, acolher as pessoas e de dialogar amorosamente com elas.

Na obra *Pedagogia da Tolerância*, escrita em 1997, Freire fala da tolerância para com as diferenças, com a qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior. Da tolerância vai construindo o respeito, do respeito ao diálogo com o outro. A tolerância é o respeito ao diferente, aos seus sonhos e as suas ideias. Freire escreve este livro, e inicia com o anúncio do assassinato de Galdino Jesus dos Santos, o índio pataxó que foi atacado e queimado em 21 de abril de 1997. Freire fala da dominação, da invasão cultural – que é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado, em que precisa triturar a identidade cultural do dominado. Freire e Dom Pedro Casadálga estavam em diálogo com os missionários que atuavam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso, em 1982, onde os indígenas xavantes querem estudar.

Freire, então, estabelece um diálogo com os missionários e os xavantes:

[...] faz 480 anos que o índio no Brasil é dominado, que é discriminado, que é considerado como uma coisa exótica, que é domesticado, que é invadido e manipulado, que é desrespeitado na expressão de sua cultura. Ora, existir aí uma dúzia de índios no Brasil que quer estudar é um negócio novo. (FREIRE, 2004, P.30).

Freire propõe que seja feito um trabalho a partir do pensamento popular, conhecer o ser da cultura, a língua, a história, a partir da memória oral. Toda a cultura está repleta de estória e provérbios. A cultura indígena é oral, a língua materna deve ser valorizada, elaborar materiais pedagógicos com os indígenas na sua língua. Paulo Freire estava sempre aberto ao diálogo, queria encontrar-se para dialogar com o outro, em comunhão.

Raúl Fonet-Betancourt, também pensa o diálogo como princípio essencial da filosofia intercultural:

[...] que el diálogo intercultural exige una consciéncia, um aprecio, uma auto estima de lo mejor de nosotros mismos de una cultura, porque ya hemos discernido nuestra propia cultura y hemos desenmarcado, en cierta forma las manipulaciones dogmáticas de la imagen de una cultura. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 82).

Para Fonet-Betancourt o diálogo intercultural, é a convivência com as diferentes culturas, é necessária para uma filosofia intercultural, que mostre o rosto do outro que faz parte da América Latina e Caribe. Os dois pensadores acreditam no diálogo entre os povos oprimidos, que com participação nos Movimentos Sociais, a educação levará à libertação. A educação deve ser dialógica e participativa.

6 CAMINHOS DOS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

A América Latina, no século XX, foi palco de resistência, de muitos movimentos estudantis e associação de magistério para a justiça escolar. A escola como espaço de resistência para a recuperação da palavra e a busca de novas alternativas. A escola é um lugar permanente de conflitos e negociação. A escola pode rechaçar e tornar ineficiente as tendências educativas.

Segundo Méndez (*apud* Claudio Bogantes, 2009, p. 61), “a labor da escola contém em si um importante gérmen de libertação”, Bogantes enfatiza a importância de educadores do pensamento crítico da América Latina como José Martí, Omar Dengo, Carmen Lira, Alberto Masferrer e Mérida Anaya Montes como professores com autonomia para propor novas alternativas. A educação escolar pode ser utilizada para o controle social como também para a emancipação.

No século XIX, em 1846, um juiz em El Salvador, descreveu os indígenas que se revoltaram contra o regime, como perversos, pois sabiam ler e escrever. A escrita, a linguagem, a memória coletiva, a experiência de encontro com “outros”, a arte, a religião, os novos idiomas podem converter-se em ferramentas para a demanda da justiça cultural. Segundo Sacristán e Pérez, quanto ao conhecimento:

[...] o conhecimento é cada vez mais público e cada vez menos monopólio da escola. A história, a memória coletiva, as evidências de diversidade cultural, étnica, religiosa, assim como a arte em todas as suas expressões e com todas as suas mensagens e forças interpretadoras, existem, mesmo que o próprio sistema educacional tente enfraquecê-los. E existem dentro da escola, visibilizados por docentes e comunidades educativas mais conscientes da função social e política da educação. (MÉNDEZ, 2009, p. 65).

A linguagem permite interpretar, nos torna sujeitos capazes de entender e recriar a realidade possibilita o diálogo, é através da linguagem que podemos manter relações com nós mesmos e com os outros. A história, a recordação, a memória, a celebração são possibilidades emancipadoras. A memória como fonte de identidade dos diferentes povos. A consciência da diversidade, o encontro com o outro, desmascara a invisibilidade da diversidade cultural e étnica da América Latina.

A arte é um dos canais de transmissão das tradições dos diferentes povos, onde expressam suas esperanças e utopias. A música e a dança expressam a resistência, os contos que são transmitidos oralmente, expressam a história de luta de cada povo.

Sendo assim, a história, a consciência da diversidade cultural, a arte, a linguagem são ferramentas da educação para a emancipação dos povos ou para a negação e exclusão desses povos, mas precisamos de educadores que façam o seu papel político na educação.

O diálogo intercultural propõe uma atitude ética, e comprometida com a libertação da humanidade. A educação indígena está baseada nos princípios da interculturalidade e da solidariedade, assegurando manifestações culturais, relações mediadas pelo outro e pela cultura.

Na interculturalidade se estabelece um diálogo com o outro. O outro tem algo a me dizer, parte-se de histórias e memórias diferentes; o pensamento passa a ser situado, partindo do tempo e espaço de quem fala. A respeito disto, Fonet-Betancourt:

[...] Y me parece que no se trata de repetir ideas aprendidas porque lo decisivo para el mundo intercultural que queremos, y debemos, construir, es precisamente superar lo aprendido el la educación de la cultura hegemónica para aprender de nuevo em y con la gente, es decir, trabajando con la gente, compartiendo sus miedos y preocupaciones, asimismo sus esperanzas y sus muchas iniciativas en favor de una vida digna, justa y, por tanto de convivencia. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 85)

O diálogo intercultural exige de todas as culturas, a alteridade – encontrar o outro – com base no respeito; opta pelo enriquecimento mútuo. Na educação indígena o diálogo intercultural, se dá na autonomia dos povos indígenas, quando eles são os atores da educação, da práxis, onde existe o respeito pela identidade do seu povo.

Segundo Menezes, (*apud* Costa e Machado, 2014, p. 287) é preciso outro para que possamos pensar comprometidos com a mudança, e será no diálogo que o pensamento reaprende a pensar. Há, portanto, um processo pedagógico, ético, revolucionário, político e amoroso em relação ao pensar e seu compromisso com as questões do nosso tempo, em que o tempo é sempre outro como nos diz Levinas. E é nesse sentido que queremos pensar a interculturalidade como uma práxis que é libertadora. Para o desenvolvimento desta reflexão trago três princípios que são fundamentais: ética, amorosidade e esperança.

A ética assume características próprias do pensamento freireano, sendo imprescindível para a educação escolar indígena, pois a educação jamais pode prescindir da formação ética.

Educadores e educadoras não podem escapar à rigorosidade ética. Quando a ética é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre, os vínculos entre educação e ética tornam-se fortíssimos a ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais. A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante. (TROMBETTA & TROMBETTA, 2008, p.178).

A educação escolar indígena deve ser orientada pela ética, e pelo respeito humano, a convivência respeitosa com o outro. Educar, existir na dimensão do humanismo, só é possível a partir da ética, da solidariedade e da justiça. Segundo Freire (1997, p. 37), [...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos, não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Quando se defende a ética na educação, estamos defendendo uma vida digna para todos e todas, com luta por mais justiça e igualdade social.

A amorosidade também é um dos princípios freireanos mais importantes para a educação, incluindo a educação escolar indígena. A amorosidade é uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópica esperança em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (REDIN, STRECK E ZITKOSKI, 2008, p.37).

A amorosidade freireana se manifesta no compromisso com o outro, na solidariedade e na humildade, no respeito com as diferenças; a amorosidade anda de mãos dadas com a ética para a libertação dos homens e mulheres. A educação escolar indígena fundada na amorosidade, no amor, na fé, no amor à natureza, na fé dos homens e mulheres em busca da libertação destes sujeitos sociais.

A esperança se faz necessária para que a desesperança não vença a luta pela dignidade humana. Segundo Freire (1992, p. 10), a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço se torna distorção da necessidade ontológica. A esperança freireana se faz necessária para a educação escolar indígena, onde junto com a ética e com o amor, a partir do diálogo, os homens e mulheres lutem por uma sociedade mais solidária.

Uma das tarefas dos educadores e educadoras progressistas é desvelar os obstáculos para a esperança. Uma esperança que luta contra os abusos, as injustiças e que defende a tolerância com os diferentes, à convivência com o outro, para uma vida melhor para todos e todas. A formação intercultural pressupõe uma atitude de estar

junto, o diálogo com o outro, a convivência, o conhecimento do solo onde vive o outro, sempre é interculturalidade. Onde a solidariedade é um princípio de convivência, a alteridade, o respeito com a natureza, preservando-a.

A educação indígena está encharcada de sentimentos, de poesia com saberes diferentes, que tem para compartilhar, numa relação dialógica, onde ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, mas existem saberes diferentes, uma sabedoria milenar que passa de geração para geração.

Segundo Zitkoski, Schinelo e Chamorro (2010, p. 37), Freire explicita a necessária coerência entre teoria e prática e os fundamentos da verdadeira dialogicidade que devem fundamentar todo e qualquer projeto de Educação Popular que pretende afirmar-se de modo progressista-emancipatório. Podemos dizer que o pensamento pedagógico freireano é provocativo e instigante, porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Torna-se, então, fundamental, a relação da Educação Popular com a Educação Indígena, uma vez que, a Educação Popular tem revelado – desde a origem – seu compromisso ético com os oprimidos ou com as vítimas de todos os processos de opressão social.

A educação assim tornou-se um processo de humanização como prática para a libertação de homens e mulheres que têm seus direitos violados; a luta pela liberdade. O que é humanização para o povo indígena? Os povos indígenas partilhavam sua cultura, dança, música, cosmologia (o seu modo de viver), o respeito com a natureza, para assim espalhar o bem viver indígena para os outros povos. Esta relação profunda, em que o indígena é a própria natureza, nos permite inclusive outra compreensão de humanidade.

Conhecer para respeitar os povos indígenas é um ato político e ético. A Educação Libertadora baseada em Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de sujeitos sociais que possam construir uma sociedade com mais humanização. Para que se torne possível à emancipação social entre os povos indígenas e não indígenas, anunciada por Boaventura de Sousa Santos.

De acordo com Redin, Streck e Zitkoski (2008, p. 123), não é possível uma ação pedagógica humanista libertadora sem a decência ético-profissional alicerçada no diálogo, no espírito democrático, na aceitação da diversidade cultural, na amorosidade, na humanidade e no respeito à alteridade do educando (a) “não é possível educar sem amar o outro e respeitá-lo como pessoa singular, como sujeito capaz de fazer a sua própria história. Respeitar o povo indígena kaingang e guarani, na sua identidade, na sua escrita, na sua fala, nos seus sonhos.”

Devemos nos aproximar da história dos povos indígenas, para conhecermos a cultura e seu modo de viver/sentir, pensar a educação. Os professores (as) indígenas têm que pegar com as mãos o rumo da educação escolar indígena. A educação indígena proporciona outra visão de educação, em que a educação se dá na natureza, na dança, na história, no mito.

6.1 A Ação Saberes Indígenas na Escola: um exercício de interculturalidade

A ação Saberes Indígenas na Escola é uma conquista de lutas dos povos indígenas do Brasil. No final de 2013, a UFRGS foi convidada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, a aderir um programa Nacional de formação continuada de professores indígenas: Saberes Indígenas na Escola. Nele atuam professores de diferentes unidades como Antropologia, Letras e Música e sua coordenação está a cargo da Faculdade de Educação, é uma parceria entre MEC, Universidade e Estado (SEDUC/RS), o núcleo Rio Grande do Sul/UFRGS, está sob a coordenação atual da professora Magali Mendes de Menezes, e teve em suas 1ª e 2ª edições a coordenação da professora Maria Aparecida Bergamaschi.

Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada de professores kaingang e guarani que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a Portaria 98/2013 (ANEXO I), da SECADI/MEC, que regulamenta o programa Saberes Indígenas na Escola deverá contemplar a realidade sócio-linguística dos povos atendidos a partir dos seguintes eixos: a) letramento maternal; b) letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; d) conhecimentos indígenas, inclusive numeramento.

O programa também tem como meta a produção de material didático-pedagógico para as escolas indígenas, contemplando diferentes linguagens. Para participar da Ação Saberes Indígenas na Escola são indicados professores indígenas em exercício, com formação inicial específica e diferenciada, que serão preparados para atuar junto aos seus pares como orientadores de estudo. Também participarão sábios indígenas, reconhecidos no programa como pesquisadores, responsáveis por articular os saberes ancestrais na formação de professores, visando fortalecer lideranças educacionais na perspectiva da autonomia e autodeterminação.

A Ação Saberes Indígenas na Escola é um espaço de formação de professores indígenas, está na 3ª edição, com 18 orientadores; 226 professores kaingang; 5 orientadores guarani e 54 professores guarani; além de 4 formadores indígenas; 2 formadores não indígenas; 2 pesquisadores (sábios) guarani e 4 pesquisadores (sábios) kaingang. Já a equipe do SEDUC/RS é composta por 2 representantes; 2 supervisores da UFRGS; entre equipe administrativa e financeira são 6 participantes; coordenação do projeto, além de 4 contedistas da UFRGS.

Abrange 48 escolas kaingang em 24 terras indígenas, e 27 escolas guarani em 27 terras indígenas (ANEXO III e IV), são diferentes lugares, todos com respeito e diálogo entre o povo indígena. Segundo Freire (1987, p. 101), em *Pedagogia do Oprimido*, “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.”.

Pensar a educação escolar indígena é também respeitar a interculturalidade, a cultura e o viver do indígena. Ouvir o povo indígena, os sábios indígenas, os professores (as) indígenas. Estão envolvidos na ação Saberes Indígenas na Escola os professores indígenas, os pesquisadores indígenas (sábios indígenas), formadores da Universidade. Uma equipe interdisciplinar de professores de filosofia, de história, de sociologia, de artes, música; estudantes da graduação e pós-graduação. Todos com postura interdisciplinar freireana, onde o diálogo é a base conceitual da educação.

Destaco algumas falas de alguns indígenas que vão ser fundamentais no processo do diálogo e da interculturalidade na construção de uma educação libertadora.

Ouvi o cacique guarani Santiago, falando que “o futuro da educação indígena são os velhos”, em um encontro de formação de professores (as) guarani, em que destaca a importância da oralidade e da ancestralidade na educação indígena (Encontro Geral Guarani, 12/06/2018). O mestrando do PPGEDU/UFRGS - Dorvalino, liderança kaingang, em relato feito no dia 10 de maio de 2017 – no encontro de professores kaingang com orientadora Vera Lúcia Kaninnka, em São Leopoldo, na Escola indígena Por Fi Ga - quando afirmou que “a escola tem a cara do branco, tem que ter a cara do índio, tem que pegar a filosofia kaingang e fazer uma proposta pedagógica.”.

Dorvalino também discursou sobre “criar propostas curriculares mais diferenciadas, fortalecer e resgatar nossa identidade, Saberes que estão envolvidos diretamente com a Comunidade”. A ação Saberes Indígenas na Escola tem como finalidade fortalecer o protagonismo indígena, a partir dos encontros de formação

realizados durante a pesquisa, para que o sonho de uma escola diferenciada se torne realidade. A educação indígena que está além da própria escola, segue as trilhas dos antepassados e tem o bem viver como base estrutural.

A Ação Saberes Indígenas na Escola deve ser um lugar de formação onde o professor (a) indígena tenha a liberdade de dizer a sua palavra, na sua língua materna. Segundo a pesquisadora kaingang, Dona Iracema³ sabendo o valor de sua língua, questiona e manifesta a sua indignação “[...] porque temos as aulas de inglês e espanhol? Porque não podemos ter kaingang?”. Os encontros de formação dos professores kaingang e guarani são momentos de uma escuta sensível e com um diálogo intercultural, onde todos aprendem.

A educação escolar indígena é uma busca incessante e sem prazo, uma alternativa para a emancipação social dos povos indígenas. O trabalho coletivo dentro dos Saberes Indígenas na escola se forma a partir de diferentes áreas do conhecimento, tais como: antropologia, filosofia, história, artes, música e educação unidos para a cultura indígena, se constituindo em um processo interdisciplinar. Para Freire (1987, p. 102), “[...] a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. Eis o desafio de um trabalho comprometido politicamente e coerente com os desafios de uma educação intercultural.

Pesquisar a formação de professores (as) indígenas é pesquisar a formação de educadores que querem fazer a diferença na educação do seu povo, que valoriza a sua cultura, a sua língua materna, a memória oral, a ancestralidade, e que também respeita as outras etnias e a cosmologia. Pensar a educação indígena é uma oportunidade de se pensar na diferença de ver o mundo desde outro lugar, através de uma troca de culturas. A educação indígena que está além da própria escola, segue as trilhas dos antepassados como base estruturada.

A pesquisa participante foi o caminho que encontrei para fazer esta trilha junto dos indígenas. A pesquisa participante é um movimento social através do conhecimento, onde o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com o conhecimento, um movimento associado à educação popular e aos movimentos populares, bem mais do que uma teoria de pesquisa acadêmica. Segundo Brandão (2006), a pesquisa

³ em relato feito no Encontro de formação de orientadores indígenas kaingang, em 20 de fevereiro de 2017, na Casa dos Capuchinhos, onde estiveram presentes professores (as), pesquisadores indígenas, formadores conteudistas e a equipe da Universidade.

participante é um “movimento que se estende por mais de meio século na América Latina e que, agora como antes, continua pondo-se à prova em uma enorme variedade de experiências concretas, e continua revendo-se, autocriticando-se e reinventando-se através de novas ideias, de novas metodologias, de novas experiências e de antigos e novos esforços de colocar o conhecimento social, obtido através de procedimentos científicos, a serviço de alguma forma de ação social transformadora.”.

A pesquisa participante é um exercício de construir saberes, a partir de ideias em que o ser humano é em si mesmo uma fonte de saber. Um lugar múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, uma pesquisa que é uma pedagogia que entrelaça autores-atores, mesmo quando há diferenças de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros.

[...] um mundo de vida social onde saibam todos e todas: todo o meu eu, todos nós e todos os outros. Mulheres e homens livres, justos, incluídos, iguais em suas diferenças, ativos, críticos, criativos e criativamente participantes. Se “um outro mundo é possível” – e nós cremos que ele é possível e que a possibilidade de sua instauração entre nós depende em boa medida de nós mesmos -, os escritos deste livro querem ser uma contribuição entre outras a este chamado e a este horizonte. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p.13).

Foi desse modo que fiz análise dos registros dos encontros de formação dos professores (as) indígenas que participaram da 3ª edição (através de diários de campo), estes encontros se deram através de Rodas de Conversas, durante toda a formação intercultural e dialógica.

O registro das falas através do diálogo com os professores (as) indígenas é um dos momentos em que eles expõem sua palavra, a partir dos encontros bimestrais de formação que ocorrem na Comunidade indígena, na Universidade e fora da Universidade, coordenadas pelo (a) orientador (a). Existe o encontro trimestral, que ocorre em Porto Alegre, na Casa dos Capuchinhos e na UFRGS, onde se reúnem orientadores (as), professores (as), pesquisadores (as) e equipe da Universidade. E também há o Encontro Geral de Professores que acontece na Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, com todos os professores (as) Kaingangs, com os pesquisadores indígenas (sábios) e formadores da Universidade.

Para que os orientadores pudessem ter as informações de todos os professores que estavam sob sua orientação e para que eu como supervisora pudesse ajudá-los, construímos planilhas onde constavam nome do professor, escola indígena que atuava,

CPF, telefone, email de contato e território indígena (APÊNDICE B). Estas planilhas foram construídas através das informações encontradas no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação), por onde eu também precisava avaliar o desempenho dos orientadores e através de suas anotações avaliava também os professores. (ANEXO V).

Os encontros onde estão as falas dos professores foram os Encontro de Formação de orientadores, formadores e pesquisadores indígenas e Encontros Gerais de professores indígenas:

- 1º Encontro de Formação de orientadores, formadores e professores indígenas, que ocorreu de 20 a 22 de fevereiro de 2017, no Centro de Eventos Capuchinhos, em Porto Alegre/RS.
- 2º Encontro de Formação de orientadores, formadores e professores indígenas, que ocorreu de 25 a 27 de abril de 2017, no Centro de Eventos Capuchinhos, em Porto Alegre/RS.
- Encontro Geral de professores Kaingang, que ocorreu de 12 a 14 de setembro de 2017, no Santuário de Nossa Senhora Salete, em Marcelino Ramos/RS.
- 3º Encontro de Formação de orientadores, formadores e professores indígenas, que ocorreu de 15 a 17 de janeiro de 2018, no Centro de Eventos Capuchinhos, em Porto Alegre/RS.
- Encontro Geral de professores Guarani, que ocorreu de 12 a 15 de junho de 2018, na Pousada Vô Arthur, em Barra do Ribeiro/RS.

6.1.1 Aprender a dizer a sua palavra

Na Ação Saberes Indígenas na Escola descobri dois princípios essenciais: aprender a dizer a sua palavra e a escuta sensível. Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho, escreveu o prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido” no qual inicia falando que Freire é um pesquisador que pensa a existência, a vida, pensa a educação como prática de liberdade. A prática da liberdade só terá expressão na pedagogia em que o oprimido se descubra e seja sujeito de sua própria história.

[...] é a própria dialética em que se existencia o homem. Mas para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui, instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois assume

conscientemente sua essencial condição humana. (FIORI in FREIRE, 1987, p. 13).

Aprender a escrever a sua vida, como autor, historicizar-se. Aprender a ler e escrever são um ato de coragem, um ato libertador. A palavra viva é diálogo, o diálogo autêntico é o reconhecimento do outro e de si. Assim os homens humanizam-se para construir um mundo novo. Dizer a sua palavra é assumir-se como sujeito da sua história em colaboração com os demais trabalhadores. A história dos saberes indígenas na escola inicia-se com o trabalho da professora Maria Aparecida Bergamaschi na UFRGS:

“Eu falo como a mais velha, já estamos no terceiro ano, hoje pela manhã senti uma alegria. Magali tão iluminada, agora coordenadora dos saberes e também está na vice-direção da Faculdade de Educação. A formação continuada está na legislação, a fonte principal do programa é os Saberes Indígenas na Escola, estamos na caminhada buscando os caminhos para as escolas indígenas. Tenho uma grande caminhada na universidade, nas lutas para os estudantes indígenas entrarem na pós-graduação, é uma alegria estar neste encontro, os objetivos são trazidos por vocês, para o anos de 2017. Vocês estão fortalecendo a educação indígena para o Rio Grande do Sul, a gente olha aqui Nonoai, Vontouro, Serrinha; tem um professor e professora indígena de cada comunidade. Trabalho é alegria, é sorrir junto, é comer junto, é compartilhar. A grande construção se dá na língua de vocês, para que esta língua se fortaleça.” (Maria Aparecida Bergamaschi, encontro n°1, 20/02/2017.).

A professora Magali fala sobre a importância dos encontros de formação:

“Esse encontro, são encontros de vocês. Vocês têm que falar para vocês. Falar na língua, essa casa Saberes Indígenas é de vocês. Fortalecer a fé, a língua é fundamental. Quem deve pensar a escola são vocês. A língua mantém o segredo de vocês. Este programa é para encontrar a “escola indígena”, o material didático nasce das experiências profundas dos professores.”. (Magali Menezes, encontro de 20/02/2017).

O primeiro encontro que eu participei foi muito importante, pois foi quando conheci os orientadores, sábios e formadores indígenas e porque foi o momento de integração da universidade com os professores indígenas, um momento onde todos e todas têm o direito de dizer sua palavra.

“É o terceiro ano de construção desta caminhada, até aqui valeu a caminhada de luta. Trouxe a oportunidade para organizar as ações das comunidades indígenas, os estudos foram realizados. Os veteranos da caminhada, um aprendeu com o outro. O programa dos Saberes Indígenas foi essencial para se organizar, a gente está pesquisando muito, conversando com os mais velhos na escola.” – Miguel, professor orientador, 20/02/2017.

Orientador (a) de estudo é o professor (a) indígena com experiência em sala de aula, que participou do curso de formação de professores; deve ter disponibilidade para ir nas escolas das comunidades ministrar formação aos professores cursistas; acompanhar o trabalho dos (as) professores (as) nas escolas e ajudar na construção dos materiais didáticos pedagógicos.

6.1.2 A escuta sensível

O princípio da escuta sensível foi fundamental na pesquisa. Para Paulo Freire a prática pedagógica progressista, não se faz apenas com ciência e técnica, mas também com virtudes, como aceitar a diferença é uma dessas virtudes, para isto sem a escuta isso não acontecerá, não se dará o diálogo. Segundo Freire (1996), a escuta é “a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro às diferenças do outro.”.

A escuta sensível se constituiu na metodologia participativa onde possibilitou o entendimento da fala dos atores da educação indígena, dos povos indígenas de etnias guarani e kaingang.

O povo indígena Guarani que vive no Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil, é um povo que preserva a língua originária, os modos de vida própria da cultura. Segundo a professora e historiadora Maria Aparecida Bergamaschi o guarani vivem em harmonia com a espiritualidade:

[...] os Guarani são hoje reconhecidos pelos estudiosos e pelas pessoas que com eles convivem mais profundamente como os “Teólogos da América do Sul”, como detentores de uma espiritualidade que perdurou aos séculos de colonização e de um saber perpetuado nas Belas Palavras, cuja profundidade e riqueza resistiu a muitos assédios. Foi essa religiosidade que conformou um modo de vida, o *Nhande Reko*, suporte necessário para os Guarani sobreviverem como tal. (BERGAMASCHI, 2015, p. 70).

Outra característica marcante na educação guarani é a delicadeza e afetividade com que as crianças são cuidadas pela comunidade. A maneira livre de criar as crianças; as levam a nunca fazer algo que desagrade seus pais, a criança quando pequena, passa grande parte no colo, as crianças não choram e brincam sem intervenção dos adultos, pois têm que aprender sozinhas.

Para o filósofo cubano, Raul Fornet-Betancourt, a oralidade é a expressão da cultura de um povo. A respeito disso, refere-se o autor:

Las cosmovisiones se mueven en otro horizonte y contribuyen a fundar una cierta singularidad en sus respectivas culturas, que en parte tiene que ver con la dimensión de la oralidad, ya que es expresión de culturas que han conservado una cierta experiencia vital colectiva; sabiduría originaria que se transmite como sapiencia integral, y el no es individual, que la aprende, sino que la colectividad es la que la sostiene como una memoria de todo lo común que es indispensable recordar para organizar la vida material. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 33).

A oralidade está presente em toda a cultura guarani, o respeito aos mais velhos “sábios” passam a cultura para as novas gerações, e o respeito a cada pessoa na sua individualidade. A oralidade presente na fala, mas também, na escuta respeitosa e atenta à palavra.

O povo kaingang foi um povo numeroso que viviam em um grande pedaço de terra no território brasileiro, hoje, existem cerca de 30 terras indígenas demarcadas e diversos acampamentos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Para o povo kaingang a terra é muito importante, eles mantêm uma forte ligação com ela, tendo sua forma de viver e sua cultura, relacionadas com a terra. A tradição conta que o povo kaingang surgiu do solo, por isto a cor da pele ser cor de terra.

A educação kaingang é entendida como um processo que vai além da escola. A família ensina a cultura para os filhos aprender a língua, falar o kaingang, para falar com os anciãos, com a comunidade.

O povo kaingang vive do artesanato que faz com a matéria prima retirada da natureza, sem danos, sem destruição do meio ambiente. Cleuza Lopes (*apud* Schiwingel e Pilger, 2014, p.24) - kaingang – explica que a presença das crianças junto com os pais durante a venda do artesanato é algo que faz parte da cultura kaingang, pois a criança acompanha os pais e é desse jeito que também aprende sobre o ser kaingang.

6.2 Com a palavra os protagonistas da Educação Indígena

Os protagonistas da educação indígena são os sábios (mais velhos de cada comunidade), os professores (as) das escolas e os formadores indígenas e não indígenas da Universidade. São eles que mostrarão o horizonte que devemos seguir, o caminho da educação indígena que percorreremos.

6.2.1 Sábios pesquisadores indígenas

Os sábios (as) indígenas são os anciões do território indígena, são os mais velhos da comunidade. Os velhos indígenas são considerados a biblioteca viva dos povos indígenas, e passam a sabedoria ancestral do povo originário.

Com a palavra Dona Iracema (sábia kaingang). Trago a palavra de uma feminista indígena que luta por uma vida com mais humanização para os povos indígenas, que luta pelos direitos de todos e todas, que luta pela voz dos indígenas, que tem esperança em uma terra em que todos (as) vivem em harmonia.

A palavra da feminista indígena Iracema Gathe Nascimento, da etnia Kaingang, do território indígena de Nonoai. Esta história foi construída a partir de uma entrevista na casa da Dona Iracema, em junho de 2018; do nascimento à adolescência Iracema nasceu em Nonoai, no dia 23 de Setembro de 1963, nas mãos de sua avó, que cortou o cordão umbilical e depois seu avô deu o banho no rio.

Sua mãe não teve leite, e a avó então alimentou com mel, depois começou a tomar leite de cabritas, foi crescendo forte; sua mãe Rosa era de Nonoai e seu pai Alcindo Nascimento Pené, criavam gado, ovelha, galinhas, e tinham cavalos. Iracema lembra de andar a cavalo e de brincar livre no pasto com os irmãos. Aos 9 anos foi para a escola, a professora Inês (branca) falou sobre o descobrimento do Brasil, disse que o país havia sido descoberto e Iracema falou: “Não. Não foi descoberto, nós já tava aqui.”

A professora Inês disse que era mentira da Iracema e com uma régua de madeira bateu nas suas mãos e depois a colocou de joelhos sob os milhos. Iracema voltou para casa e contou para o avô o que havia ocorrido, e ele nunca mais a deixou ir para a escola.

Seu avô faleceu, Iracema tinha 12 anos, seu pai vendeu tudo e levou a família para o Panamá. O cacique Ângelo Kretã pediu para o pai de Iracema que ensinasse a língua Kaingang para a comunidade indígena de Mangueirinha, porque o casal Capanema e Joana, que tinham 100 anos eram os únicos que sabiam falar a língua.

Segundo a linguista Marcia Nascimento (2010) sobre a língua Kaingang, a língua é considerada uma das línguas indígenas com maior número de falantes no Brasil, contudo já se encontra em processo de extinção. Os Kaingang, que já viram seu idioma em estágio de crise muito preocupante, inclusive num passado não tão distante. (BERGAMASCHI E VENZON, 2010, p. 74) e ações como os Saberes Indígenas na Escola podem contribuir nesta recuperação da língua.

Iracema gostava de viajar com o pai e com a mãe pelas terras dos Kaingang para falar sobre política, sobre os conflitos. Casou com 20 anos, teve dois filhos e se separou, voltou para o Rio Grande do Sul, grávida do terceiro filho.

Conheceu então, João Padilha, também Kaingang, que trabalhava como voluntário na Associação ANAÍ, que lutava pela causa indígena; ajudava quem queria sair das comunidades indígenas que eram subordinadas e tinham conflitos com a FUNAI. Sr. João conseguiu recursos para trazer mais parentes do Paraná, foi então que conheceu a Iracema e seus filhos. Ele soube que ela estava sem marido e pediu para o pai dela cuidar dela e de seus filhos. Iracema: “A gente se juntou e foi morar na Lomba do Pinheiro com os Guarani.”.

O Sr. João fez um projeto para adquirir um terreno para morarem, porque todos os parentes que vinham de Iraí, de Nonoai, ficavam na casa deles. Foi comprado um terreno no bairro Jari, bairro de Porto Alegre, onde lá abrigou famílias que vinham do interior, família do Sr. Waldomiro, do Sr. Kashu, do Sr. Felipe, chegou a ter mais de 30 famílias morando juntas.

Outro projeto do Sr. João Padilha, foi no governo do Olívio Dutra, onde entraram pela primeira vez no Ministério Público; que era pra intimar as lideranças, porque os índios estavam fugindo das reservas indígenas onde estavam sendo mal tratados ao invés de serem protegidos, também participou da luta pela compra de terras na Lomba do Pinheiro. O projeto era de R\$200.000,00, a terra foi de R\$80.000,00, logo sobrou R\$120.000,00.

Outra denúncia de uma ONG espanhola, que doou 1 milhão para a construção de 45 casas, onde foi construído somente 25 casas. Sr. João ficou indignado e parou de participar. Em 2000, a luta começou na universidade, pois era pra quem pagava. Então Sr. João iniciou o debate sobre a reserva de vagas para os estudantes indígenas na universidade. Foi convidado pela João Maurício para ir na Reitoria da UFRGS, para lutar pelas vagas. Sr. João e mais parentes Kaingang e Guarani fizeram um movimento de luta, no pátio da reitoria, e então foi concretizada a reserva de vagas. Sr. João: “Abriu as portas para todo o pessoal... foi muito duro.”.

Hoje ainda se tem muito pelo que lutar, pois não tem um ambiente saudável, com segurança. Ainda não se tem uma casa de estudantes indígena. Em 2013, começou a participar dos Saberes Indígenas nas escolas, uma formação continuada para professores Kaingnag e Guarani. Dona Iracema é uma pesquisadora indígena. Esse ano em abril, Dona Iracema foi para o Movimento “Terra Livre”, ato em defesa dos direitos

indígenas de todo Brasil, em Brasília. Passeata pela Educação e Saúde, pela Demarcação Já e pelo Marco Temporal. Iracema: “É um movimento para incentivar os jovens para lutar pela terra... foi muito bom... todos os movimentos sociais juntos.” Iracema: “Em Brasília, na terra livre, falei: que tem que botar um indígena aqui, no Congresso, que é a nossa casa também, que vai lutar pela Demarcação Já. Ocupar o Congresso, nós no Sul pensamos nisso...”.

Então saiu o nome da Sônia Guajajara para vice-presidência do Brasil. Iracema: “Tem que ter um partido dos indígenas, ser aprovado no Congresso.” (Junho, 2018).

Essa história é um pouco da palavra de uma indígena feminista que nos mostra o seu caráter. E nos ensina o caráter educativo dos Movimentos Sociais, o movimento indígena deve unir todos os indígenas para lutar pela terra, porque a terra é que nos dá o alimento, a natureza é o nosso bem maior. Tenho a honra de conviver com a Dona Iracema e poder compartilhar da sua sabedoria e da sua luta.

Sábios kaingang



Imagem 3: Indígenas Dona Maria Constante e Sr. Jorge Garcia (à esquerda), Dona Iracema Nascimento e Sr. João Padilha (à direita) – Sábios pesquisadores indígenas Kaingang – em Marcelino Ramos/RS, 2017. Fonte: Ana Letícia Meira

Com a palavra o Sr. Santiago Franco (sábio guarani). Ao longo dos encontros, outro sábio que escutei e registrei a fala foi “seu” Santiago Franco que tem 58 anos, vive na Comunidade Ivy Poty na Barra do Ribeiro/RS. Nasceu em Camaquã, em 1960, filho de Lúcia Benite e Silveiro Franco, tem 8 filhos. Santiago Franco ensina para as crianças, “a luta mais importante é a luta pela terra, nos dá vida, esperança do povo guarani; na terra você tem espaço, estrutura na velhice em lugar bonito, você tem terra, você tem alegria, felicidade.”.

Sábio guarani



Imagem 4: Sábio guarani Sr. Santiago, foto tirada durante Encontro Geral dos Guaranis em Junho de 2018, na Barra do Ribeiro. Fonte: Ivone Daniel

Santiago em 2014 conseguiu um pedaço de terra, onde tem mata, tem arroio, uma terra cheia de recursos naturais, na sua fala ele relatou o quão é difícil ter cultura quando se está na estrada, quando não se tem terra; para que haja cultura e educação é necessário que se tenha terra.

a educação tem muitas dificuldades, achar um caminho, um caminho que te leve a estudar o guarani... as crianças tem dificuldades em aprender a língua... a educação é importante para conseguir trazer a união e a força da comunidade, isso fortalece a cultura. Os Saberes Indígenas na Escola ajuda a pensar a educação indígena, a discutir, a avaliar o trabalho. (Santiago Franco, Encontro Guarani, junho 2018).

Ao ouvir os sábios indígenas percebi que além de carregarem uma carga de importância nas suas comunidades em virtude de suas idades, eles possuem muito conhecimento ancestral que é repassado de geração em geração. Eles ensinam os jovens a respeitar a natureza, a ouvi-la; ensinam que também fazemos parte da natureza e que dela conseguiremos retirar tudo que for necessário para nossa sobrevivência enquanto humanidade.

6.2.2 Professores indígenas

O professor (a) cursista é o regente das turmas dos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas, ele deve participar dos encontros presenciais com o orientador de estudo (que também é um (a) professor (a) indígena) do território indígena. Colabora na construção dos materiais didáticos pedagógicos junto com os formadores, sábios e orientadores, enfim com todos os envolvidos na formação.

Com a palavra o professor (kaingang) Júlio Pedroso da Silva⁴. Seu memorial é uma história de luta, denúncia e conquistas do povo indígena. Júlio Pedroso da Silva, nascido em 1973, nome kaingang RÊGÁ, apelido na comunidade indígena como Júlio Kupri, que significa Julio branco, com o local de nascimento em Rio da Várzea, município de Liberato Salzano, Rio Grande do Sul. Filho biológico de Alzira, e de pai desconhecido, mas dizem que é um Fóg (não indígena).

Criado por uma família indígena no Votouro, em São Valentim, hoje, município de Benjamin Constant do Sul, pelo Miguel Pedroso da Silva e Conceição Pedroso da Silva. Estudou na Escola Estadual Indígena Maria da Silva, de primeira à terceira série, foi estudar a partir da quarta série em outra escola, não indígena, escola de Faxinalzinho, onde encontrou muita dificuldade, por ser o único indígena na sala de aula, pois a discriminação e o preconceito contra indígena era muito forte, estudou nesta escola até a sétima série, relatou-me que no início foi difícil, mas logo foi se adaptando e fazendo novos amigos.

⁴ Aluno do Mestrado no PPGEDU/UFRGS – Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades.

Em 1994, começou a fazer estudo bíblico com os missionários da Missão Novas Tribos no Brasil, onde aprendeu a ler e escrever na própria língua Kaingang, porque só sabia falar o kaingang. Foi o início de toda a trajetória até o momento, pois se, não soubesse ler e escrever nunca seria hoje um professor.

Em 1998 e 1999, foi trabalhar como contratado pela prefeitura municipal de Nonoai - PRADEM- para alfabetizar kaingang, com crianças de 1ª a 4ª série, na mesma escola indígena Kogûnh-sî, onde cada aula que preparava eu aprendia mais, “hoje tenho ex-alunos que estão na universidade, alguns na área da Educação e outros na área da Gestão Ambiental, Medicina, eu alfabetizei e todos sabem ler e escrever em kaingang.”. (Júlio Pedroso da Silva, 2º Encontro de Formação, 2017).

Em 2001 iniciou o magistério bilíngue, na comunidade indígena Votouro, com professores da UPF- Universidade de Passo Fundo e da UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, estudavam na escola indígena da mesma comunidade. Este curso era realizado nas férias de julho, janeiro e fevereiro – intensivo - para concluir o curso tiveram aulas em vários lugares, como Iraí, Passo Fundo, Sertão e Serrinha, essa formação ajudou-o a preparar as aulas, como ser um professor no dia-a-dia, além de aprender com os outros professores que eram de regiões diferentes, do Norte do Rio Grande do Sul. Através desse Magistério Bilíngue, hoje possui 40 horas, como professor concursado no Estado do Rio Grande do Sul.

Em 2011 encorajou-se e foi estudar pedagogia EAD pela UNINTER com pólo em Nonoai. Nessa graduação estudou vários autores, principalmente Paulo Freire, onde as ideias dele iam ao encontro da realidade do seu povo.

Em 2014 foi convidado pela SEDUC/RS Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, SECADI/MEC através do Rodrigo Venzon, e da equipe de professoras da faculdade de educação da UFRGS, onde a professora Maria Aparecida Bergamaschi, estava na coordenação do projeto, a participar de formação continuada Saberes Indígenas na Escola.

Ao entrevistar o professor Júlio Pedroso da Silva, ouvindo-o falar de sua vida pessoal e profissional, foi possível extrair algumas falas que demonstram a importância da Ação Saberes Indígenas na Escola para a formação destes professores.

[...] os Saberes Indígenas na Escola é um projeto que veio para motivar os professores e professoras indígenas, para fortalecer a cultura kaingang, aonde os sábios Kujá, os mais velhos, vem com sua sabedoria, à vivência da cultura para orientar os professores da importância da língua kaingang. A importância dos saberes indígenas na escola é que os professores foram fazer

pesquisa de campo com a comunidade, conhecer a realidade, e trazer para dentro da escola toda a cultura, essa cultura que estava se perdendo. (Julio Pedroso, 15/01/2018).

Quanto aos encontros proporcionados ao longo da formação continuada, o professor Júlio relata que: “Nos encontros de orientadores, é um momento rico, porque cada orientador tem uma realidade diferente, onde discutimos como trabalhar ou conviver com essas diferenças, porque Freire também diz que... Temos que respeitar os diferentes...”.

Para o professor Júlio, a construção dos materiais didáticos⁵ foi fundamental, pois muitas professoras não sabiam trabalhar as temáticas indígenas, as músicas, os mitos, as lendas, as histórias: “Nos saberes aprendi muito sobre a minha cultura com os mais velhos e com os outros professores cursistas, com equipe de professores da UFRGS, esses encontros devem continuar porque é muito importante para os povos indígenas de todo o Brasil.”.

Hoje, em 2018, encorajou-se novamente a estudar, fazer o mestrado na UFRGS, a linha de pesquisa que escolheu foi Educação, Culturas e Humanidades, porque quer pesquisar a educação como um movimento de emancipação social dos povos oprimidos. O professor Júlio segue atuando na docência na escola indígena no posto Nonoai, onde leciona há 20 anos.

A equipe dos saberes indígena na escola incentiva todos os professores indígenas que tenham sua formação e que conduzam sua própria educação. Nos saberes os professores voltaram a valorizar a língua nos encontros falamos muito a língua kaingang, apresentamos os trabalhos em grupo em kaingang, dentro da universidade, dentro da casa dos Capuchinhos, nos encontros de todos os indígenas. (Júlio Pedroso da Silva, 2º Encontro de Formação, 2017).

Com a palavra a professora kaingang Ilva Maria Emílio (in memoriam). Dedicou-se a mais de trinta anos para a educação escolar indígena. Tive a honra de conhecê-la no primeiro encontro de orientadores, em 2017, nos Capuchinhos. Uma professora sensível, estudiosa e dedicada, sempre muito atenta para aprender. Esta fala expressa o seu sentimento:

⁵ Materiais didáticos produzidos na Ação Saberes Indígenas na Escola, construído pelos próprios professores kaingangs (fichas com imagens do cotidiano – “cartão fotografado”, CD com músicas e CD com mitos e histórias) e os professores guaranis construíram mapas da sua comunidade indígena para trabalho em sala de aula.

Estou feliz porque estou aqui de novo, os dias que não vim ficaram vazios. Este ano que a gente faça um bom trabalho, alegria e sucessos para todos. Que este ano de 2017, contemos com o apoio de nossos colegas. Nova caminhada. Com sabedoria, conquistaremos nossos objetivos. (20/02/2017).

Dona Ilva disse que iria fazer o trabalho com a Marli, sempre juntas, que iriam ficar com o tema “Histórias, Mitos e Lendas” contado pelos velhos da Comunidade, comentou com a Marli: “adorei, não vou faltar mais, estou aprendendo muito”. Realmente, elas fizeram. Em Marcelino Ramos os professores (as) delas apresentaram um teatro em que todas as crianças ficaram em silêncio, como que encantadas, era a história –OH- mitos e lendas – Ritual da viúva- Casamento KAME e KAIJU. As professoras pintaram o rosto e corpo com as marcas Kaingang.

Encontro de orientadores, formadores, sábios e professores Guarani e Kaingang



Imagem 5: 3º Encontro de formadores, professores, sábios e orientadores Guaranis e Kaingangs, realizado em Porto Alegre, Capuchinhos, janeiro de 2018. Da esquerda para direita: Ana Lúcia Castro Brum; Maria Inês Freitas (formadora indígena); Gersem Baniwa (professor doutor trabalha na SECADI/MEC); Capry Nascimento (quipe administrativa da UFRGS); Helena (assessora da SEDUC)
Fonte: Ivone Daniel

Outro encontro marcante foi em janeiro de 2018, também nos Capuchinhos, onde estávamos todos felizes com o lançamento dos materiais didáticos e pedagógicos (3º edição). Na segunda edição, em 2015/2016, uma cartilha em Kaingang e uma em Guarani além de um CD com músicas foram construídos.

Agora, o material da 3ª edição de 2016/2017 estava pronto – os professores Kaingang fizeram um CD de músicas, um CD de contos e mitos e fichas com imagens da cultura Kaingang para trabalhar a escrita com as crianças e jovens.

Material didático pedagógico kaingang



Imagem 6: Material construído durante a Ação Saberes Indígenas na Escola – 3ª Edição. Os professores kaingangs, construíram CD com músicas, histórias e mitos além de fichas com imagens do cotidiano para uso em sala de aula. Fonte: Equipe da Ação Saberes Indígenas/UFRGS

Os professores Guarani construíram mapas pintados e desenhados à mão, com legendas na língua materna, contendo informações sobre fauna, flora; dados das famílias e comunidade, para usarem nas salas de aula. Os materiais foram disponibilizados no site Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS (<https://www.ufrgs.br/saberesindigenas/>).

Ao fazer a avaliação do trabalho dos Saberes e como foi o ano de 2017, Dona Ilva falou: “este ano rendeu, quem mais ganha é o aluno, agradeço aos sábios, aos mais velhos da nossa comunidade” (16/01/2018).

Um mês depois, em fevereiro deste mesmo ano, Dona Ilva faleceu subitamente. A comunidade indígena fez uma homenagem a ela, colocou seu nome na biblioteca da escola em que ela dava aula. Dona Ilva adorava cantar com as crianças e com os professores (as) indígenas, ficamos com a voz de Dona Ilva no CD das músicas Kaingang e nos nossos corações.

Material didático pedagógico guarani



Imagem 7: Material construído durante a Ação Saberes Indígenas na Escola – 3ª Edição. Os professores Guarani construíram mapas sobre suas terras e comunidades, contendo informações e dados sobre fauna, flora, das famílias para uso em sala de aula. Fonte: Equipe da Ação Saberes Indígenas/UFRGS

Com a palavra, a professora kaingang Vera Lúcia Kaninhká da Rosa, conhecida como a Vera da Lomba do Pinheiro. É a mais nova orientadora do Saberes, está na escola há cinco anos. Conheci a Vera no primeiro encontro em fevereiro de 2017. Vera traz sempre seus filhos com ela, duas crianças, as crianças indígenas estão sempre juntas dos pais e avós, da família. Vera colocou esta reflexão:

Têm professores indígenas que não falam a língua. O diretor indígena não ajuda, precisa mais diálogo com o diretor, é uma escola que tem uma história de luta. É um lugar que precisa de formadores, pesquisadores e orientadores para começar o trabalho. (Vera K, 20/02/2017 – 1º encontro).

Vera está pedindo ajuda para trabalhar na Escola, eu disse que iria conhecer a escola. Vera escolheu o tema: Lendas e brincadeiras. Ela disse que estava começando como orientadora e precisava de apoio. Este é o meu segundo encontro, aprendo com as novas ideias, obrigada. Como combinado fui até a escola, a casa da Vera K. Combinamos de um dia de formadores com os professores do seu grupo. No dia do encontro só veio ao encontro a Orilde de Farroupilha, veio com a filha pequena (cinco anos), e também neste encontro a Dona Iracema foi para ajudar no encontro. Fizemos o encontro na escola, teve galeto e estava muito bom estudar e conversar sobre educação indígena embaixo de uma árvore centenária, ouvindo os passarinhos e as gargalhadas das crianças é muito bom.

Outro momento que destaco aqui é o encontro de janeiro/2018, onde ela falou do seu trabalho no ano de 2017 “... cada ano, uma luta que vou conquistando uma pessoa importante lá na Comunidade...” com os Saberes eu aprendi a me defender (16/01/2018).

Vera K aprendeu mesmo, fez o processo de seleção da UFRGS para as vagas para estudantes indígenas e ingressou no curso de ARTES/UFRGS. Vera me falou: “... vou colocar a arte Kaingang dentro dessa Universidade”.

Com a palavra, a professora guarani, Neli de Fátima Barbosa dá aula desde 2011, para alunos de 4 a 9 anos, com a alfabetização. Durante nossa fala, ela explica que se desenvolveu muito na forma de ensinar as crianças, “pegamos as ideias de vários professores, isso ajudou muito. E também a forma de lidar com as crianças, como trabalhar com crianças com dificuldades, pensar ideias juntas, trabalho coletivo.” (Neli de Fátima, Encontro Guarani, junho de 2018). A professora Neli entende a importância do material didático criado pelos próprios indígenas, acredita que seja importante a continuação do curso para criar mais materiais didáticos, não só para a alfabetização, mas para as séries finais com jogos, histórias. Os alunos precisam ler e escrever, novas histórias, porque assim terão novas e boas ideias, novos materiais através dos alunos.

Com a palavra, a professora guarani Maria Ortega, trabalha na Escola Estadual Indígena Igineo Romeu Koénju, em São Miguel das Missões, na Terra Indígena. Professora da pré-escola, e crianças de 4 a 5 anos, “eu trabalho a língua guarani, através de brincadeiras, músicas; trabalho a cultura guarani. Meus alunos só conhecem a língua guarani.”. Durante sua fala a professora Maria Ortega relata que o que aprendeu com a Ação Saberes Indígenas na Escola:

[...] os Saberes trouxe tudo de bom, aprendi a valorizar a cultura na escola; que é possível ter uma escola de qualidade, mesmo sendo diferenciada. Aprendi que a criança tem que estar bem forte na raiz, pra depois aprender a cultura do não indígena. Não é necessário fazer faculdade, pode ser artesão, para ser aceito como um bom profissional. A educação indígena é importante para todas as coisas da vida.” (Maria Ortega, Encontro Guarani, junho 2018).

Para Maria Ortega o importante para o indígena guarani é aprender a ler e escrever a língua, ser artesão. A cultura guarani é essencial para toda a vida.

6.2.3 Formadores indígenas

O formador (a) indígena deve ser graduado, ou ter título de mestre ou doutor; é indicado pela comunidade, e precisa ter experiência na área de formação. Auxilia os professores e orientadores nos planos de estudos; elabora os materiais didáticos e pedagógicos juntos com professores e orientadores; planeja e avalia as atividades de formação além de auxiliar na organização dos seminários ou encontros.

Com a palavra, formador indígena kaingang, fala esta extraída durante o 3º Encontro de Formadores realizado em janeiro de 2018. Ao iniciar sua fala, o formador Bruno Ferreira, inicialmente se pronuncia em kaingang, após a fala em sua língua materna ele a repete em português para que todos pudessem entender suas palavras, “Os Saberes mexeu com a cultura...”. (Bruno Ferreira, 3º Encontro de Formação, 2018). Para o formador Bruno Ferreira, “o discurso do professor indígena mudou de 2014 para 2018. Em Marcelino Ramos, 2017, foi inédito, teve professor que dançou e falou a língua, tem um movimento em andamento... no Guarita teve mudanças... o professor sabe a importância da cultura, a importância dos saberes.”.

Formadores guarani e kaingang



Imagem 8: Encontro com formadores guaranis e kaingang, em janeiro de 2018 nos Capuchinhos. Da esquerda para direita: Gerônimo (guarani); Bruno Ferreira (kaingang); Eloir (guarani); Maria Aperecida Bergamaschi (professora da Universidade); Joel (guarani); Cluadia Zanatta (professora da Universidade) e aluna do curso de Artes. Fonte: Equipe da Ação Saberes Indígenas/UFRGS

Durante a fala do formador Bruno Ferreira, foi possível extrair um feedback sobre o material confeccionado ao longo da Ação Saberes Indígenas na Escolas, “eu mostrei as histórias, os mitos kaingang produzidos, agora temos material para usar nas escolas... os materiais já fazem eco nas escolas, dos Saberes resultou a produção de material didático kaingang, feito por nós, tivemos autonomia na produção ”.

(Bruno Ferreira, 3º Encontro de Formadores, 2018). Atualmente, Bruno Ferreira é aluno de Doutorado do PPGEDU/UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Humanidades.

Outro formador indígena kaingang entrevistado foi Zaqueu Key Claudino. A pesquisa de Zaqueu Key Claudino tem como objetivo descrever e compreender como as pessoas absorvem os saberes indígenas kaingang, que é transmitido pelos sábios, anciões da comunidade, a partir da oralidade. Aborda, também, as práticas pedagógicas kaingang, onde a cultura e a tradição estão envolvidas numa forma de escrita indígena.

A intenção da pesquisa é alcançar um horizonte para ver e conhecer o que a sabedoria kaingang tem para enriquecer a vida da sociedade local ou regional. E tornar presentes os saberes kaingang no cenário da educação escolar indígena, pois mesmo a escola sendo indígena, os professores também sendo kaingang, muitos destes saberes não estão refletidos nas práticas escolares. Que saberes e conhecimentos são necessários para viabilizar uma escola indígena diferenciada?

Para se manter viva a cultura, é imprescindível, a escuta dos velhos do povo kaingang, o kankrê (sogro) e o kófa (velho), os anciões pois eles são os guardiões da cultura kaingang. O pesquisador é pertencente ao povo kaingang, vai escavar a sua trajetória de vida e desvendar os saberes de seu povo. O kakrê Sr. Francisco Kapiká Griá fala da educação kaingang e diz:

[...] prá que a nossa cultura continue temos que fazer essa conversa. Um diálogo hoje é necessário, queremos que a nossa escola tenha a possibilidade de continuar falando da nossa língua, a nossa cultura e os nossos costumes se isso vier acontecer é sinal que vamos continuar sendo kanhagág gê (kaingang puro) por mais alguns tempos. (CLAUDINO, 2013, p. 35).

A pesquisa traz depoimentos dos velhos anciões, os costumes, a tradição, a cosmologia e história do povo kaingang que ocupa as terras do Rio Grande do Sul até São Paulo. O senhor Francisco Kapiká Griá fala das marcas, as duas metades clônicas: kame e kajru.

Para seguirmos no processo de continuação do pensamento kaingang precisamos estar enraizados no saber ancestral, com um marco referencial que são os velhos kaingang, que tem gravado na memória o saber que lhes serviu de aparato na continuação desse saber a partir da oralidade, porque os velhos são considerados como uma espécie de biblioteca viva ambulante na continuidade dos caminhos em direção ao mundo dos ancestrais kaingang. A dissertação é profunda e vem contribuir para a educação escolar indígena.

Durante a entrevista realizada no 1º Encontro de Formadores, Zaqueu Key Claudino, “a escola sempre foi um atrapalho para nossa cultura, para nossa língua. Temos há 40 anos a educação indígena, hoje nós assumimos a educação do nosso povo.”. Atualmente, Zaqueu Key Claudino é aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação no curso de Letras/UFRGS.

A Maria Inês de Freitas é uma formadora Kaingang, na época ela estava terminando a dissertação do Mestrado. Fui conhecê-la, no 1º encontro de formação (20/02/2017), onde ela já começou falando sobre gestão:

A gestão é muito importante, fazer a reflexão sobre a sustentabilidade que tem relação com a vida da comunidade, com a economia, com a língua, com a educação. A escola precisa abranger mais para a sustentabilidade. Quais são os princípios básicos da escola? No Vontouro começamos com dificuldade, tinha bastantes crianças na creche. Na creche a criança deixa de falar Kaingang. Quando a diretora não é indígena fica difícil o trabalho. (1º encontro 20/02/2017).

Maria Inês é questionadora, pensa e fala, diz a sua palavra na língua Kaingang, está preocupada com a sustentabilidade, que envolve a educação, toda a vida na comunidade. Acredita que a criança pequena não deve ficar longe dos mais velhos, na creche, a criança vai deixar de falar Kaingang. No livro *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, Inesc, 2008, onde conta a história do movimento de liderança das mulheres indígenas para intervir nas políticas públicas nos temas sustentabilidade econômica e mercado de projetos.

As mulheres indígenas reivindicaram seus direitos, foi organizado um encontro que reuniu 50 mulheres das etnias Guarani, Kaingang e Xoklein em Curitiba, de 21 a 24 de outubro de 2007, neste encontro foram discutidas questões sobre gênero e a realidade comunitária. Segundo Maria, os desafios eram “... Autonomia das mulheres para criarem suas próprias organizações, ter acesso a Universidade para atuarem mais tarde na Comunidade, valorização da medicina tradicional e maior apoio das lideranças”

(Freitas, Wiecko e Castilho, 2008, p.49). Maria Inês também denuncia o alcoolismo nas comunidades indígenas e a violência contra as mulheres.

A formadora Maria Inês de Freitas é uma líder indígena, especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica/PROEJA (Modalidade de Educação Jovens e Adultos da UFRGS). Maria Inês disposta a refletir sobre as práticas agrícolas tradicionais do passado e as técnicas da atualidade. Maria escreveu sobre as experiências de atividades agrícolas entre os indígenas, e as relações com a tecnologia, sobre os projetos sustentáveis em terras indígenas. Maria fala da importância da terra para o Kaingang e o trabalho na terra. Segundo Maria:

[...] As comunidades indígenas têm tradição de estabelecer uma relação sustentável com a terra, que para nós é considerada como mãe. Então estabelecemos uma relação de reciprocidade com a terra, de que mãe não se vende, não se maltrata, não se destrói... É dela que tiramos o nosso sustento! É da mata que tiramos nossos remédios; raízes, folhas, cascas, cipós. Também os egoro (verduras tradicionais), que só nasce, e se desenvolvem onde houver as condições favoráveis, como mata e solos férteis. (FREITAS apud in BERGAMASCHI e VENZON, 2010, p.53).

Maria reflete sobre o que as novas tecnologias e os altos custos na produção das monoculturas provocam na sustentabilidade das Comunidades Indígenas. Os indígenas estão voltando às antigas técnicas de armazenamento de sementes e diversificação de culturas. Maria Inês pesquisou e analisou as experiências dos mais velhos na agricultura, em que o cultivo era coletivo, possuía a partilha da produção. Segundo Maria:

[...] Minha ideia ao fazer esta reflexão das questões históricas, é trazer uma contribuição teórica para que, a partir da análise da realidade, a educação Kaingang possa contribuir com a construção da autonomia econômica, com a valorização da cultura e com a ocupação sustentável do espaço territorial. (FREITAS in apud. BERGAMASCHI e VENZON, 2010, p.67).

Maria acredita na educação para orientar os indígenas a tomar decisões conscientes sobre a posse da terra, construindo alternativas sustentáveis.

Outro momento importante que Maria evidencia, é o momento em que participou da Ação Saberes Indígenas na Escola, ela se destaca pela militância indígena, quando Maria Inês fez esta fala:

Eu me sinto realizada por fazer parte dos Saberes, estou muito nervosa para ver o nosso trabalho, o trabalho nas escolas. A gente aprendeu muito com o

outro. Para mim foi a mudança do perfil político do educador. É um andar juntos, cresce enquanto anda, nós temos que revolucionar, fazer coisas novas. (Encontro de orientadores de 16/01/2018).

Maria Inês foi escolhida para ser a representante dos Kaingang na II CONEEI – II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – que iniciou em 2017 nas regiões do Brasil e a Conferência Final foi em Santa Catarina em 2018 (ANEXO II).

Sinto a necessidade de esclarecer a ausência de formadores guarani, mas o requisito para ser um formador (a) é ter concluído um curso de graduação.

Após todos esses encontros, essas falas, senti a necessidade de me expressar, de dizer a minha palavra expondo meus sentimentos. Tivemos dois encontros gerais onde foram ora só os guaranis, ora só os kaingangs.

Construí dois relatos poéticos que simbolizam estes momentos, o diálogo intercultural que vivi.

Encontro kaingang



Imagem 9: Encontro Geral dos kaingangs, em Marcelino Ramos, em setembro de 2017. Momento místico com os sábios indígenas. Fonte: Equipe da Ação Saberes Indígenas/UFRGS

Relato poético 1

O encontro em Marcelino Ramos

O Santuário no alto do Morro, a noite fica misteriosa.
Com jardins e capelas, o lugar me deixa curiosa.
Chegaram de todos os caminhos, de Nonoai ao Uruguai.
As risadas das crianças, homens e mulheres cheias de esperanças.
A presença das Sábias Indígenas
Dona Iracema e Dona Maria
É uma energia que nos envolve
Dá uma paz com sua cosmologia

Acordar e tomar café com o Senhor Jorge
E Dona Maria, me fazia perceber que a ancestralidade
É uma fonte de sabedoria.
Dona Iracema e o Senhor João
Com a sua dança e canto
Encheram o encontro de encanto.

Vieram os momentos de “apuros”
O data-show parou, mas o Júlio salvou.
A equipe solidária, a Geórgia fotografou.
Ana Letícia filmou, Juliana orientou
E a Cláudia registrou.

A Angélica e a Olívia a nos ajudar.
As professoras, Marília e Cláudia,
Chegaram para agregar e, com a arte embelezar.

O teatro da origem KAME e KAIJU
Enfeitiçou as crianças, um silêncio,
Os olhos ficaram parados com a história
Da onça, do tamanduá e do tatu.
Muita oralidade, pura interculturalidade.

Eu estava na América Latina
Em um país onde só se ouvia
A língua Kaingang em plena harmonia.
Um lugar na América profunda
Que o Kusch apreciaria.

Música, teatro, dança e poesia
Todos e todas a cantar, sua palavra a pronunciar
O Rodrigo a dialogar, Paulo Freire iria gostar,
A Prof^a Magali a compartilhar...

O Miguel falou que hoje conseguimos
Fundar a nossa Associação
“Política e Educação”
Viva os Saberes!
Gritou seu João – que proporciona a educação.

Encontro guarani



Imagem 10: Encontro Geral dos guaranis, na Barra do Ribeiro, em junho de 2018. Momento místico ao redor do fogo. Fonte: autora

Relato poético 2

Encontro na Barra do Ribeiro

Chegamos no final da tarde...
Estava frio e caía uma chuva fina,
O sítio fica na beira do Guaíba,
Ouvimos o barulho da água,

Jantamos, logo fomos para perto da lareira,
Ainda chegavam mulheres, crianças...
As vozes fluíam na noite, a voz guarani
É uma música tranquila como o “teko” guarani

A prof^a Cida pediu para o Sr. Santiago
Dar as boas vindas. Fez-se um silêncio.
Sr. Santiago começou a falar em guarani...
Ouvir a voz calma como uma reza,
Assim é a voz guarani, ouvir a voz do
Guarani, para Freire, é dialogar
É ouvir a voz do povo guarani.
Ouvir a lenha queimando,
Aquece o corpo e a alma, senti-me aquecida.

A lenha queimando o calor da lareira aquecendo
O cheiro da lenha, o “hedor” da América
Kusch se pronunciando no estar sendo guarani
O cheiro da lenha queimando,
A voz guarani se espalhando
O cheiro do fumo sabiá
Queimando no cachimbo de madeira
E a fumaça se espalhando
E a lenha queimando.

Ouvir a voz guarani, sentir o cheiro da lenha,

Sentir o seu aroma, sentar junto com os guaranis,
Estar sendo guarani
A tão sonhada “interculturalidade” de Fornet-Betancourt,
Estava naquela fumaça da lenha queimando,
Na voz do guarani, no cheiro da lenha queimando,
Criando laços comunitários com os guaranis...

Escrever, dizer a minha palavra é um anúncio da minha transformação como ser humano, um “ser mais” (FREIRE) onde eu me sinto diferente, vejo outras cores, sinto outros sabores, estou sendo guarani e kaingang, estou convivendo com a cultura indígena e estou feliz. Estar sendo indígena, parafraseando Rodolfo Kusch (1977) é estar sendo o outro, que respeita a natureza, onde o rio, a árvore, o vento tem o seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Intercultural é uma perspectiva muito importante na realidade atual, onde a Diversidade aflora com as diferenças culturais, com respeito ao outro. Para Menezes (2011, p. 325), “[...] a interculturalidade se apresenta assim como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo trona-se um exercício de justiça.”.

Para entender a importância da interculturalidade de Raúl Fonet-Betancourt, temos que compreender que a cultura nos faz significar o mundo e a nós mesmos. A Educação que será o espaço para o diálogo das diferentes culturas. A Educação como um lugar de comunicação, onde a partir, de encontros com saberes diferentes, significamos o mundo, a educação como possibilidade de socialização, e esperança de construir novos caminhos para a interculturalidade. A respeito da Interculturalidade, a autora refere:

Pensar a partir da interculturalidade é propor diálogos que buscam a construção de relações recíprocas, de respeito ao saber que vem do outro numa atitude de escuta e interlocução com estes saberes. É pensar também questões relevantes que interferem no cotidiano de diferentes comunidades que reconstruem o conhecimento e modificam as relações sociais. (MENEZES, 201, p. 328).

A interculturalidade faz parte da justiça cultural que devemos aos povos originários da América Latina e Caribe.

Para dar resposta à demanda cultural, Raúl Fonet-Betancourt, propõe alternativas na linha da interculturalidade, uma educação intercultural inspirada em um projeto de transformação intercultural da filosofia. É um caminho de busca de alternativas educativas que contribuam para construir um mundo em que nele caibam todos e todas, que quiserem provocar o diálogo e a interlocução.

Uma educação baseada na alteridade, que na prática é a construção do conhecimento entre os sujeitos que aprendem e na linguagem que privilegia a antropologia. Uma educação alternativa que é baseada na alternativa antropológica (outro ser humano) e na alternativa cosmológica (pluralidade de mundos possíveis).

Fonet-Betancourt propõe uma educação alternativa, que significa “alter”, que é “outra”, outras intencionalidades; exige visualizar outros universos alternativos de saber e de convivência humana; descolonizar as pautas para a educação e elaborar um novo

contrato social. Um novo contrato social onde o diálogo, a interlocução e o intercâmbio são fundamentais. Uma proposta alternativa baseada na filosofia da libertação.

Pensar uma educação intercultural libertadora é ouvir a voz dos protagonistas da educação indígena, os sábios, os professores, os formadores, a Comunidade indígena; pois são eles os atores da educação indígena; só eles podem dar os caminhos da educação intercultural.

Encontro com formadores, orientadores e sábios indígenas



Imagem 11: Encontro com orientadores guaranis e kaingang, em 2017, nos Capuchinhos. Fonte: Equipe da Ação Saberes Indígenas/UFRGS.

O povo indígena aprendeu a dizer a sua palavra, a escrever a verdadeira história do seu povo. Só o homem e a mulher indígena que podem dar o rumo da educação intercultural. A respeito disto Cardoso (*apud* Schwingel e Pilger, 2014), “[...] a educação kaingang é anterior à civilização e é baseada na oralidade. Ela tem que partir da família e da comunidade, e a escola somente complementa. A proposta pedagógica não indígena não encaixa na educação kaingang.”

Uma educação kaingang, uma pedagogia kaingang, onde o indígena não aprende com os livros, aprendemos com tudo que tem vida [...] tudo o que o índio pratica, valoriza e interpreta forma a filosofia kaingang. Valorizar a cosmologia, a natureza e a humanidade. (SCHWINGEL E PILGER, 2014, p. 35).

O povo indígena deve ser o protagonista da sua educação intercultural libertadora. O diálogo intercultural se dá quando assumimos uma atitude ética de abertura ao “outro”, as diferentes culturas. Torna-se emergente que a voz dos professores (as) indígenas seja ouvida. Proponho algumas alternativas para que este diálogo intercultural possa ser um caminho profícuo.

A valorização da língua materna de cada etnia é imprescindível para que a cultura de cada povo sobreviva. Segundo Marcia Nascimento, linguista kaingang:

[...] o que temos de concreto hoje, se torna muito pequeno diante da gravidade da situação que se apresenta. As sequelas e consequências são muitas. É preciso que se dê de fato o devido respeito à diversidade cultural e linguística do país. Tratar com a devida importância de patrimônios da humanidade que se perdem sem possibilidade de resgate. (org. BERGAMASCHI e VENZON, 2010, p. 77).

Além da participação nos movimentos sociais pela causa indígena, seja no Acampamento Terra Livre; Marco Temporal; ou no Curso de Educação Intercultural para todos (as) – nível superior – no Rio Grande do Sul.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), inicia suas palavras, “aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam”. Eu me descobri com os esfarrapados, que são os homens e mulheres que todos os dias perdem a sua liberdade de expressão; seu direito a terra, a moradia, educação, saúde, de protestar, de estudar e trabalhar, direito de amar.

Esfarrapados estes que vivem em um mundo onde existe prostituição infantil, trabalho do homem com o valor do salário desigual; onde comida boa é jogada no lixo e milhões de pessoas só conseguem se alimentar se for através do lixo. Quem melhor que o oprimido, os excluídos, os condenados da terra, para lutar pela libertação? Mesmo tendo escrito o livro *Pedagogia do Oprimido* há 50 anos, a fala de Paulo Freire segue muito atual, pois vivemos em uma sociedade que possui uma dívida histórica, econômica e cultural com o povo indígena.

O caminho que decidi percorrer durante esta pesquisa revelou-me um caminho de culturas que foram discriminadas e marginalizadas por séculos. Conheci o caminho do outro, descobri um mundo maior e mais complexo do que o mundo que eu imaginava existir. Percebi o quão rica é a história de meus ancestrais indígenas, riqueza essa desconhecida e negada a mim e aos meus descendentes.

Ao longo deste caminho aprendi a lutar pela causa indígena, pela Demarcação de Terras, pelo Marco Temporal, pela Educação Escolar Indígena Bilíngue, pela Terra Livre, pela CONEEI, pela Defesa da Democracia e dos Direitos Humanos. Não aprendi sozinha, aprendi em comunhão com o outro, com os sábios indígenas, os formadores, os professores. Aprendi caminhando, ouvindo, falando, praticando.

Durante este percurso compreendi que a força do coletivo é capaz de criar, de reinventar e de fortalecer um povo a lutar por sua cultura.

Ao participar da 3ª Edição da Ação Saberes Indígenas na Escola como supervisora pude reafirmar minha escolha pela Pedagogia, reafirmar minha docência e ao mesmo tempo reformular meu olhar sobre a educação e o modo de educar. Percebi que não apenas eduquei ao longo dos meus 30 anos de docência, mas que compartilhei saberes, que eduquei e fui educada, sempre aprendendo enquanto o outro educou-se aprendendo também.

Ao entrar nas casas, nas comunidades indígenas Guarani e Kaingang, enxerguei o laço forte - e ao mesmo tempo invisível – existente entre eles, entendi que naquele lugar uma criança é de fato responsabilidade de toda comunidade e não apenas de seus genitores e familiares.

Ao vivenciar o dia a dia destes povos indígenas, através da educação, compreendi que a luta deles pela preservação de seu povo, de sua história e sua cultura, começa nos cuidados com as suas crianças. Estes laços possibilitam o pensar, preocupar-se com a necessidade do outro seja através do compartilhamento de alimentos, uma ajuda com transporte, ou ao acolher uma família indígena, recém-chegada na comunidade, em sua casa. Percebi que essa luta “finaliza” quando eles entendem que aprender a sua língua e sua escrita, bem como, aprender uma língua não indígena são maneiras que existem e que tornam viáveis os desejos do seu povo em preservar sua existência através da história.

Apreendi que através da educação intercultural que vamos encontrar a libertação. Buscar o diálogo intercultural de Fornet-Betancourt é aprender a conhecer as diferentes culturas e conviver com elas. Procurar um caminho de alternativas educativas que contribuam para construir um mundo para todos e todas, a polifonia das culturas; círculos de solidariedade; valorização da língua materna de cada povo; é estar a serviço da vida.

Compreendi que a interculturalidade de Fornet-Betancourt, busca a necessidade de repensar a educação a partir do contexto “real” conflitivo, e colocar a educação a serviço da vida e não da morte; a educação para a paz e não para a violência. A escola ser um lugar para as diversas vozes e um espaço de diálogo.

A educação intercultural deve estabelecer o diálogo com suas culturas indígenas e afro-latino-americanas; culturas campesinas e urbanas; culturas juvenis. Ouvir as propostas pedagógicas relacionadas com educação e ternura.

Acredito como os pensadores Freire e Fornet-Betancourt, que o diálogo intercultural, a partir da oralidade, respeitando a ancestralidade e a identidade cultural de todos os diferentes povos; na esperança em sonhos possíveis e laços imaginários, poderemos construir uma educação intercultural libertadora.

Através da Ação Saberes Indígenas na Escola afirmei meu sonho de transformação social por meio de participação social, uma vez que, vi e vivi a experiência de presenciar os professores guaranis e kaingangs tomando para si os rumos de sua educação escolar indígena.

Percebi que a Universidade precisa refletir sobre a interculturalidade, e torna-se emergente, um curso de Educação Intercultural, para professores e professoras indígenas, onde eles e elas serão os protagonistas da educação indígena no Rio Grande do Sul, valorizando o saber milenar do seu povo.

Entendi que essa luta por hora está longe de ser finalizada, ela esta sempre em transformação, está em constante evolução e crescimento, é preciso muita resistência para que haja justiça social; compreendi que essa luta agora também é minha não só por ser bisneta de indígena, mas por ser cidadã e uma pessoa humana.

A presente pesquisa mostrou que a Ação Saberes Indígenas n Escola – Núcleo UFRGS – constituiu-se um lugar de diálogo intercultural, este diálogo ocorre entre professores (as), sábios (as), formadores (as) das etnias kaingang e guarani com suas comunidades.

O diálogo intercultural se deu também com os professores da Universidade e os professores dos Saberes. Portanto, sim a Ação Saberes Indígenas na Escola é um lugar de diálogo intercultural onde os atores deste diálogo dão rumo aos caminhos da educação escolar indígena.

Acredito que a educação intercultural vai fazer a revolução cultural, pois teremos novos caminhos com mais solidariedade e amor. Parafraseando Freire, espero que permaneça a nossa confiança no povo indígena, nossa fé nos homens e mulheres e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

REFERENCIAL

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – NÚCLEO UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/saberesindigenas/>

ANDREOLA, Balduino. **Educação e Diálogo na perspectiva de Freire.** Passo Fundo: Editora UPF. Revista Espaço Pedagógico. Jan/Jun 2006, v 13 n° 1.

ANTUNES, Claudia Pereira. **Experiências de formação de professores kaingang no Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhemboé enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e VENZON, Rodrigo. **Pensando a Educação Kaingang.** Pelotas; Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani.** Currículo sem fronteira, vol 10, n° 1, Janeiro/Julho 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação indígena e Interculturalidade: uma experiência de trocas de saberes na Universidade.** Publicado nos Anais do VII Seminário de Educação do Vale do Arinos – Juara/MT, 2012.

BERGAMASCHI, M.A; DALLA ZEN, M. Isabel e XAVIER, M.L.M (org) – **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed., 2012.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel.** Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina.** In: Educação Popular: utopia Latino Americana. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. e STRECK, Danilo. (org.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha.** Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição Federal.** Barueri: Manole, 2008. 5 ed. Atual. Até a EC n.56.

BRASIL, Governo Federal. **Portaria nº 98: Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CARBONARI, Paulo; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas. **Filosofia e Libertação: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel.** Passo Fundo: IFIBE, 2014.

CAVALCANTE, Márcia. **Revista Mundo Jovem**, Edit-PUCRS, 2009.

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, 2013.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação Indígena em Diálogo.** Pelotas: Editora UFPel, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Para uma Ética da Libertação Latino Americana.** São Paulo: Loyola, vol II, 1977.

_____. **Para uma Ética da Libertação Latino Americana.** São Paulo: Loyola, v. III, 1977.

_____. **Para uma Ética da Libertação Latino Americana.** São Paulo: Loyola, v. IV, 1977.

_____. **Caminhos da libetação latino-americana.** São Paulo: Paulinas, 1984.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 9 ed, 2004.

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, 2014.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (Entrevista) **Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad.** México: Consorcio intercultural, 2004.

_____. **Reflexões de Raúl Fonet-Betancourt sobre conceito de multiculturalismo.** México, 2004.

_____. **Transformação Intercultural da Filosofia.** Bilbao, 2004.

_____. **Crítica Intercultural da filosofia contemporânea latino-americana.** Madrid, 2004.

FORPROF/UFRGS. **Caderno do FORPROF/UFRGS – Centro de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica.** Porto Alegre: UFRGS, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro da pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A pedagogia na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo, Cortez, 1993 a. (Coleção questões da nossa época; v.23) (3ª edição brasileira -1997).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou Comunicação** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da tolerância.** (org Ana Maria Araújo Freire) São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau-** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **Projeto Constituinte Escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na Rede Municipal de Porto Alegre.** In: Silva, Luiz Heron da (org). Escola Cidadã: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-45.

GADDOTI, Moacir. **PAULO FREIRE UMA BIBLIOGRAFIA.** São Paulo. Cortez:Instituto Paulo Freire; Brasília, DF. UNESCO, 1996.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2007.

_____. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: LPM, 2006.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano.** Buenos Aires: Estudos Latinoamericanos, 1976.

_____. **El Pensamiento Indígena y Popularen America.** Buenos Aires: Hachette, 1977.

_____. **Obras completas TOMO II.** Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria Sousa e. **Inovação e Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real, os dilemas da educação escolar indígenas no Alto Rio Negro.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2010.

MEC. Documento Base – **II CONEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação e Cultura/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural.** Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015.

MENEZES, Magali Mendes de. **Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural.** Revista Educação, Porto Alegre, v.34,n.3,2011.

_____. **Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural.** Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set/dez, 2011.

NASSIF, Ricardo; Eduardo Santos (org. – JOSÉ MARTÍ- RECIFE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEDRO, Iraci Minka. In: COMIN, Conselho de Missão entre índio. **Povo Kaingang: vida e sabedoria.** Caderno do Comin: Semana dos Povos Indígenas, São Leopoldo: OIKOS, 2012.

RIO GRANDE DO SUL, Assembleia Legislativa. **Nosso rosto latino americano. As Ideias. As experiências. A Cultura. Seminário Direitos Humanos: Verdade e Democracia.** Porto Alegre: CORAG, 2012, p. 93, v.1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Bom Tempo, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, vol I, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SCHWINGEL, Kassiane e PILGER, Maria Ione. **Por Fi Ga Kamê – História da Tovaca.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

SMED. Ciclos de Formação – **Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Caderno Pedagógico nº 9.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação (SMED), 1996.

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, 2013.

STRECK, D; REDIN, E; e ZITKOSKI, J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TROMBETTA e TROMBETTA. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Identidade e memórias: 1934 -1994.** In: GUEDES, Paulo Coimbra;SANGUINETTI, Yvonne T. (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

_____. **Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.** Acesso em: 20/08/2018. Disponível em: www.acoesafirmativas.ufrgs.br

_____. **Museu V Diálogo com a cultura indígena: Mbyá-Guarani.** Acesso em: 20/08/2018. Disponível em: www.mostratelaindigenacom.br

VAZ e SILVA, Neusa. **Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular.** Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.

_____. **Paulo Freire & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª. Ed. 2010.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Experiências Emancipatórias e Educação: a docência e a pesquisa.** Porto Alegre: CORAG, 2013.

ZITKOSKI, SCHINELO E CHAMORRO. **Teologia da Libertação e Educação Popular: raízes e asas.** São Leopoldo: CEBI, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE IMAGEM E ESCRITOS

Pelo presente Instrumento Particular eu _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisa de Ana Lúcia Castro Brum, intitulada – Caminhos para uma educação intercultural libertadora: olhares na perspectiva da educação escolar indígena, que tem como objetivo investigar a prática dos professores (as) indígenas através da formação continuada do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. A utilização de imagem e dos escritos desenvolvidos durante minha participação na pesquisa em meios de mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) e virtual (banco de dados informatizados, sites, blogs, dentre outros). Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados aos direitos autorais dos textos e imagens por mim produzidas. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Porto Alegre, 10 de outubro de 2017.

Nome do participante
CPF

Assinatura

Pesquisador

Orientador

APÊNDICE B – Tabelas criadas para organização do trabalho pedagógico dos orientadores da Ação Saberes Indígenas 3ª Edição

Exemplo de tabela criada para todos os orientadores guaranis e kaingangs para facilitar o trabalho tanto dos orientadores como supervisores

CELOIR KAME CARVALHO – Telefone:

E-mail:

– CPF

– RG:

Escola Indígena	T.I.	Município	Professores indígenas	CPF	TERMO
			Alvadir Sales		NÃO
E.E.I.E.F Almerão Domingues Nunes	Carreteiro	Água Santa	Devanir da Silva		SIM
E.E.I.E.F			Dorvalino Joaquim		SIM
E.E.I.E.F Nen Mag	Mato Castelhana	Mato Castelhana	Ernando Inácio		NÃO
E.E.I.E.F Cacique Kogja Joaquim	Mato Castelhana	Mato Castelhana	Gelson Claudino Jacinto		SIM
E.E.I.E.F Helder Tenh Fy	Campo do Meio	Gentil	Iraci Minka Pedro		NÃO
E.E.I.E.F Helder Tenh Fy	Campo do Meio	Gentil	Jéssica Patrícia Ribeiro		NÃO
E.E.I.E.F Monte Caseros			Julia Leopoldino		NÃO
E.E.I.E.F Manoel Inácio			Marinez Rosa		SIM
E.E.I.E.F Helder Tenh Fy	Campo do Meio	Gentil	Natanael Sales Carvalho		NÃO
E.E.I.E.F Manoel Inácio			Priscila koKoY Braga		SIM
E.E.I.E.F Manoel Inácio			Tainá Inacio		SIM
E.E.I.E.F Nen Mag	Mato Castelhana	Mato Castelhana	Tania Mara Caetano		NÃO
E.E.I.E.F Retánh Leopoldina			Zacarias Sales		NÃO

Total: 14 professores

JOÃO MARIA FORTES– Telefone: (xx)

E-mail:

CPF:

Escola Indígena	T.I	Município	Professores indígenas	CPF	TERMO
E.E.I.E.F Goj Ror	TI Nonoai	Planalto	Altamis dos Santos		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Andreia Farias		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Janice de Paula Picoli		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Jussara da Silva		SIM
			Késia Valderes Jacinto		NÃO
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Lenice Farias		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Leocir dos Santos		SIM
			Marcia Tomaz Pereira Cadete		SIM
			Marta Nascimento		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Paulinho Farias		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Setembrino Jacinto		NÃO
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Sival Cadete		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Tânia Farias		SIM
E.E.I.E.M Cacique S̃y Gre	TI Nonoai	Planalto	Valdomiro Farias		SIM

Total: 14 professores

ANEXO

ANEXO I- PORTARIA Nº 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DOU de 09/12/2013 (nº 238, Seção 1, pág. 28)

Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, no uso da atribuição que lhe foi conferida pelo art. 5º da Portaria do MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, que institui a ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Ministério da Educação, e tendo em vista o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, e a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º - A ação Saberes Indígenas na Escola, será desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 1º - A ação referida no *caput* integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.

§ 2º - A adesão dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das IES à ação será formalizada em instrumento próprio, disponibilizado pela Secadi/MEC no Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola e em sistema de gestão informatizado.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 2º - A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

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.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Art. 3º - A formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela Secadi/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria.

Parágrafo único - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão, junto às instituições de ensino superior (IES), como partícipes na ação Saberes Indígenas na Escola, conforme disposição constante do artigo 1º desta Portaria, a fim de que trabalhem em regime de efetiva colaboração.

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.

Art. 5º - A formação continuada será realizada de modo presencial, obedecendo à seguinte carga horária:

I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclases, para os professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de estudos; e

II - 180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores das turmas de estudantes das escolas indígenas.

§ 1º - A formação continuada ofertada pelas IES será direcionada a professores orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas.

§ 2º - Na organização das cargas horárias definidas nos incisos I e II deste artigo, deverão ser considerados os tempos destinados à investigação, experimentação e produção de materiais específicos.

Art. 6º - O MEC, por intermédio do FNDE, concederá, nos termos da Lei nº 12.801, de 24 de abril 2013, bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada dos professores indígenas que atuam nos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas.

Parágrafo único - As bolsas serão concedidas a docentes e profissionais do magistério que atuarem na formação continuada de professores da educação indígena como:

I - coordenador-geral da IES;

II - coordenador-adjunto;

III - supervisor da formação junto à IES;

IV - formador;

V - orientador de estudo;

VI - professor cursista vinculado às escolas indígenas; e

VII - coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola vinculado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e às prefeituras dos municipais.

Art. 7º - A formação continuada de professores, no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola, será financiada nas IES da rede federal de ensino superior, por meio de recursos de sua matriz orçamentária ou descentralizações, sendo que no caso de IES públicas estaduais ou municipais, a ação será financiada por recursos de apoio transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) por solicitação Secadi/MEC por intermédio de convênio.

Parágrafo único - As IES utilizarão os recursos referidos no *caput* deste artigo exclusivamente para a implementação das atividades da ação Saberes Indígenas na Escola, podendo aplicá-los, dentre outras, para as seguintes finalidades: aquisição de

material de consumo; contratação de serviços e de apoio técnicos; pagamento de diárias e passagens.

Art. 8º - A ação Saberes Indígenas na Escola compreenderá também a produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos professores cursistas no decorrer da formação, bem como a aquisição de materiais pedagógicos para uso nas escolas indígenas.

Parágrafo único - O MEC oferecerá de modo complementar, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), kits de material didático e pedagógico para uso nas escolas indígenas.

CAPÍTULO IV

DOS AGENTES DA FORMAÇÃO E DE SUAS ATRIBUIÇÕES

Art. 9º - São agentes da formação continuada de professores da educação escolar indígena no âmbito da ação saberes indígenas na escola:

I - o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC);

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação;

III - as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e as prefeituras dos municípios que aderirem ao Programa; e

IV - as instituições de ensino superior (IES), que aderirem ao programa.

Art. 10 - Aos agentes citados no artigo anterior cabem as seguintes responsabilidades:

I - à Secadi/MEC, como gestora nacional da ação:

a) coordenar e monitorar a implantação e a consolidação da ação em âmbito nacional;

b) designar oficialmente um coordenador nacional, servidor público com atribuição de coordenar e monitorar a implementação da ação Saberes Indígenas na Escola, a concessão de bolsas e a homologação dos pagamentos aos bolsistas;

c) elaborar, publicar e distribuir o Manual de Gestão dos Saberes Indígenas, para orientar o desenvolvimento das ações, contendo o termo de adesão a ser firmado pelas IES, pelas secretarias de educação do Distrito Federal e dos estados ou pelas prefeituras municipais; o termo de compromisso a ser assinado pelos bolsistas; os critérios de seleção e as atribuições dos bolsistas; as diretrizes e demais orientações para a implementação da ação;

d) garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários para o desenvolvimento da ação, para a elaboração, publicação e aquisição dos materiais didáticos e

pedagógicos, bem como para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante o período de implantação e execução dos Saberes Indígenas na Escola;

e) estabelecer o montante de recursos financeiros a ser repassado a cada IES estadual e municipal que executará a ação e dar publicidade a essas informações;

f) solicitar oficialmente ao FNDE, quando for o caso, a efetivação do repasse de recursos para a implementação da ação, indicando os valores a serem repassados a cada destinatário;

g) definir o calendário das etapas de formação em conjunto com as IES e as secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e com as prefeituras municipais;

h) desenvolver e manter o sistema informatizado para gestão dos Saberes Indígenas na Escola - Sisindígena, de modo a monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores indígenas e aferir a consecução das metas físicas estabelecidas quando da adesão de estados, Distrito Federal e municípios;

i) zelar para que as IES, os estados, o Distrito Federal e os municípios cadastrem corretamente e mantenham atualizados os dados dos participantes no Sisindígena;

j) encaminhar ao FNDE a descrição dos materiais didáticos e pedagógicos a serem adquiridos, bem como a relação das secretarias de educação ou escolas para as quais estes devem ser enviados;

k) informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual com o pagamento aos bolsistas, bem como a estimativa da distribuição mensal dessas metas e respectivos recursos financeiros;

l) monitorar a concessão de bolsas e transmitir ao sistema informatizado de pagamentos de bolsa do FNDE - Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) - as solicitações mensais de pagamento, de acordo com cronograma previsto;

m) comunicar oficialmente ao FNDE qualquer alteração cadastral, substituições e desistências de bolsistas no âmbito ação;

n) solicitar oficialmente ao FNDE a interrupção ou o cancelamento de pagamento de bolsas, quando for o caso; e

o) informar tempestivamente ao FNDE quaisquer irregularidades que possam ocorrer no âmbito da ação.

II - ao FNDE, como responsável pela execução financeira:

- a) elaborar, em comum acordo com a Secadi/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas e a repasses de recursos a IES estaduais e municipais no âmbito da ação;
- b) realizar, mediante solicitação e orientação da Secadi/MEC, a execução financeira da ação;
- c) efetuar, sob solicitação da Secadi/MEC e de acordo com a regulamentação em vigor, as transferências de recursos a IES estaduais e municipais responsáveis pela formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica;
- d) providenciar a publicação ou aquisição de materiais didáticos e dos kits pedagógicos, de acordo com especificações e solicitação da Secadi/MEC, e providenciar sua entrega nos locais indicados por aquela Secretaria;
- e) efetivar, de acordo com cronograma previamente estabelecido e a partir da solicitação da Secadi/MEC, o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da ação;
- f) monitorar o crédito das bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;
- g) suspender ou bloquear o pagamento das bolsas de estudo sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da Secadi/MEC, até que o problema que originou a suspensão ou bloqueio seja solucionado;
- h) enviar à Secadi/MEC relatórios sobre os pagamentos das bolsas de estudo e demais informações pertinentes, sempre que solicitados;
- i) efetuar a análise financeira e de conformidade da prestação de contas das IES que tenham recebido transferências de recursos orçamentários para apoiar a implementação da ação; e
- j) divulgar no portal eletrônico www.fnde.gov.br as informações sobre as transferências de recursos e sobre o pagamento das bolsas no âmbito da ação.

III - às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e às prefeituras dos municípios:

- a) assinar e encaminhar, por meio do Sisíndigena, o Termo de Adesão aos Saberes Indígenas na Escola, disponível no Manual de Gestão, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;
- b) designar oficialmente como coordenador estadual, distrital ou municipal da ação, um servidor público preferencialmente do quadro do magistério com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, responsável por acompanhar e monitorar o trabalho dos orientadores de

estudo de sua rede, bem como sistematizar e consolidar os relatórios da formação em serviço dos professores que atuam nas escolas indígenas do respectivo estado, município ou do Distrito Federal, conforme orientações do Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola;

c) selecionar, de acordo com os critérios estabelecidos nos artigos 13 a 24 desta Portaria e no Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola, os orientadores de estudo de sua rede a serem formados e informar à IES seus nomes, bem como o dos professores das escolas indígenas que participarão da formação;

d) fomentar e garantir a participação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas de sua rede nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula;

e) fornecer ao coordenador estadual, distrital ou municipal um endereço eletrônico (e-mail) institucional próprio, por meio do qual esse profissional se comunicará com o gestor nacional da ação;

f) garantir que o coordenador estadual, distrital ou municipal, por meio do Sisindígena, assine o Termo de Compromisso, cujo texto pode ser lido também no Manual de Gestão, manifestando sua concordância em assumir as responsabilidades que lhe cabem;

g) encaminhar oficialmente à Secadi/MEC informações sobre o ato legal de designação do coordenador estadual, distrital ou municipal, acompanhado de ficha cadastral, do e-mail institucional e de cópia de seu Termo de Compromisso, devidamente assinado;

h) garantir plenas condições de participação na ação ao coordenador estadual, distrital ou municipal, aos orientadores de estudo e aos professores cursistas de sua rede de escolas;

i) colaborar com a IES formadora na execução da ação;

j) garantir ao coordenador estadual, distrital ou municipal e aos orientadores de estudo as condições necessárias para que realizem o acompanhamento pedagógico das turmas e a formação continuada dos professores indígenas cursistas;

k) manter o Sisindígena atualizado com informações fornecidas pelas IES, sobre os orientadores de estudo e professores cursistas de sua rede de escolas e sobre sua própria atuação, para que possam ser consultadas pelo Ministério da Educação ou auditadas pelos órgãos de controle do Governo Federal;

l) informar, oficial e tempestivamente, às IES que ministram o curso e à Secadi/MEC qualquer desistência ou substituição de bolsista, bem como eventuais atualizações de dados cadastrais dos beneficiários (endereço, telefone, e-mail, dentre outros);

m) seguir as orientações do Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola e comunicar oficial e tempestivamente à Secadi/MEC e à IES formadora qualquer irregularidade que possa ocorrer no desenvolvimento das atividades;

n) coordenar, acompanhar e executar, em sua área de abrangência, as atividades descritas acima, bem como aquelas necessárias ao bom desenvolvimento da ação; e

o) prestar assistência técnica às escolas e, no caso dos estados, também aos municípios com maiores dificuldades na implementação da ação.

IV - às IES, que serão responsáveis pela formação:

a) encaminhar à Secadi/MEC, por meio do Sisindígena, a proposta pedagógica do curso de formação continuada, acompanhada da respectiva planilha financeira e da proposta de calendário;

b) no caso de IES estadual e municipal, habilitar-se ao recebimento de recursos financeiros federais junto ao FNDE;

c) realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, responsabilizando-se também por custear com os recursos da ação, sempre que necessário ao desenvolvimento das ações de formação, as despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem dos orientadores de estudo e professores cursistas;

d) assegurar espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo;

e) instituir, por portaria do dirigente, o coordenador-geral da ação na IES, cujas responsabilidades estão descritas no art. 14 desta Portaria;

f) homologar a indicação do coordenador-adjunto, feita pelo coordenador-geral da ação no âmbito da IES, e a seleção dos demais bolsistas vinculados à Instituição;

g) promover, conforme requisitos e atribuições estabelecidas nos arts. 17 e 19 desta Portaria, a seleção dos supervisores e formadores, assegurando publicidade e transparência ao processo e impedindo que este venha a sofrer interferências indevidas, relacionadas a laços de parentesco ou proximidade pessoal;

h) responsabilizar-se pela inserção completa e correta dos dados cadastrais dos bolsistas, inclusive dos professores cursistas, vinculados às escolas indígenas, tanto no Sisindígena como no SGB;

i) homologar e encaminhar à Secadi/MEC, por intermédio do Sisindígena, cópia devidamente assinada e autenticada do Termo de Compromisso de cada um dos bolsistas, do coordenador-geral, do coordenador adjunto, dos supervisores e formadores

da IES, bem como dos coordenadores estaduais, distritais e municipais, dos orientadores de estudo e dos professores cursistas;

j) fornecer aos professores orientadores de estudo um endereço eletrônico institucional próprio;

k) encaminhar ao FNDE, por meio do SGB, os lotes mensais com as solicitações de pagamento aos bolsistas participantes da ação, atestados por certificação digital devidamente registrada naquele sistema;

l) enviar semestralmente à Secadi/MEC, por meio do Sisindígena, o relatório das atividades desenvolvidas na formação e no apoio técnico aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios;

m) apresentar relatório parcial e final da execução da ação, com a relação nominal, CPF e frequência dos participantes da ação, por meio do Sisindígena;

n) informar à Secadi/MEC toda e qualquer eventualidade que possa incidir sobre o cronograma do curso e sobre o pagamento de bolsas;

o) garantir a permanente atualização dos dados de todos os bolsistas no Sisindígena e no SGB, comunicando oficialmente à Secadi/MEC alterações cadastrais efetivadas, substituições ou desistências, com a respectiva justificativa;

p) certificar os orientadores de estudo, os formadores e os professores cursistas que concluírem a formação continuada; e

q) manter arquivada toda a documentação comprobatória e toda informação produzida, pertinentes aos controles da execução dos Saberes Indígenas na Escola, para verificação periódica pelo MEC, pelo FNDE e por qualquer órgão de controle interno ou externo do Governo Federal.

CAPÍTULO V

DO PAGAMENTO DE BOLSAS AOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 11 - A título de bolsa de estudo e pesquisa, os participantes da formação continuada de professores da educação indígena perceberão os seguintes valores:

I - coordenador-geral de formação da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais);

II - coordenador adjunto: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

III - supervisor da formação junto à IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);

IV - formador: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);

V - orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

VI - coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola, vinculado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e às prefeituras: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e

VII - professor cursista vinculado às escolas indígenas: R\$ 200,00 (duzentos reais).

Parágrafo único - As bolsas concedidas pelo MEC aos docentes e profissionais do magistério, participantes da formação continuada de professores que atuam na educação básica em escolas indígenas, serão pagas pelo FNDE com base no que determina a Lei nº 12.801/2013, bem como a Lei nº 11.273/2006, e de acordo com as portarias normatizadoras nelas baseadas, com base no encaminhamento das solicitações de pagamento pela Secadi/MEC, por intermédio de sistemas informatizados.

Art. 12 - Para fazer jus ao pagamento de bolsas durante a formação continuada de professores da educação indígena no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola, os bolsistas deverão apresentar os pré-requisitos e desempenhar mensalmente as atribuições de cada uma das categorias previstas, de acordo com o estabelecido nos arts. 13 a 25 desta Portaria.

Art. 13 - O coordenador-geral da formação continuada de professores da educação indígena na IES será indicado pelo dirigente máximo da Instituição e deverá atender aos seguintes pré-requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo da IES;

II - ter experiência na área de formação de professores indígenas; e

III - possuir titulação de mestre ou doutor.

Parágrafo único - O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da ação Saberes Indígenas na Escola, na Secadi/MEC, por intermédio do Sisindígena, seu Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da sua IES e cópia do instrumento comprobatório de sua designação.

Art. 14 - Cabe ao coordenador-geral da IES as seguintes atribuições:

a) articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da formação realizada pela IES, tanto junto aos orientadores de estudo das redes públicas, quanto ao trabalho destes junto aos professores cursistas que atuam nos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas;

b) encaminhar à Secadi/MEC, por intermédio do Sisindígena, cópia de seu Termo de Compromisso, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e a portaria ou outro ato administrativo que o designou para exercer a função, para que estes sejam registrados nos sistemas informatizados do MEC e do FNDE;

- c) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação realizada pela IES;
- d) selecionar o coordenador-adjunto;
- e) coordenar e supervisionar o processo de seleção de todos os bolsistas da ação, à exceção dos coordenadores distrital, estaduais e municipais;
- f) organizar a equipe técnico-pedagógica que será responsável pela implementação da formação realizada na IES, supervisionando suas atividades;
- g) coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho da formação e encaminhá-los à Secadi/MEC;
- h) solicitar mensalmente o pagamento de bolsa ao coordenador-adjunto;
- i) assegurar fidedignidade e correção ao cadastramento de seus dados pessoais, bem como aos dados dos coordenadores-adjuntos registrados no Sisindígena;
- j) solicitar mensalmente, por intermédio do Sisindígena, os pagamentos de bolsas dos coordenadores-adjuntos que fizerem jus à bolsa no período de referência, responsabilizando-se pela veracidade e fidedignidade das solicitações;
- k) garantir, juntamente com os coordenadores-adjuntos, a imediata substituição de formadores e orientadores de estudo que sofram qualquer impedimento no decorrer da formação, registrando-a no Sisindígena;
- l) elaborar e encaminhar, por intermédio do Sisindígena, relatórios parciais e final das atividades da formação realizada pela IES;
- m) participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação realizada pela IES;
- n) coordenar o processo de certificação dos professores orientadores de estudo e dos professores cursistas;
- o) responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar a formação realizada pela IES, conforme a legislação vigente; e
- p) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho da ação.

Art. 15 - O coordenador-adjunto será selecionado pelo coordenador-geral da IES dentre os profissionais que reúnam, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ter experiência na área de formação de professores indígenas; e

II - possuir titulação de especialista, mestre ou doutor.

Art. 16 - Cabe ao coordenador-adjunto as seguintes atribuições:

- a) coordenar a implementação da formação realizada pela IES e as ações de suporte tecnológico e logístico;
- b) organizar, em articulação com as secretarias de educação, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da formação realizada pela IES;
- c) exercer a coordenação acadêmica da formação realizada pela IES;
- d) homologar os cadastros dos supervisores, formadores, coordenadores das secretarias de educação, orientadores de estudo e professores cursistas no Sisindígena e no SGB;
- e) indicar ao coordenador-geral da IES a manutenção ou o desligamento de bolsistas;
- f) assegurar, juntamente com o coordenador-geral, a imediata substituição de bolsistas que tenham qualquer impedimento no decorrer do curso, registrando-a no Sindígena e no SGB;
- g) solicitar, ao longo do curso e por intermédio do Sisindígena, o pagamento mensal de bolsa ao supervisor da formação, aos formadores, orientadores de estudo, aos professores cursistas vinculados às escolas indígenas e ao (s) coordenador (es) da ação nas secretarias de educação ou prefeituras atendidas pela IES, que tenham desempenhado adequadamente suas atribuições;
- h) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados; e
- i) substituir o coordenador-geral nos impedimentos deste.

Art. 17 - O supervisor da formação na IES será escolhido em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência de trabalho com povo (s) indígena (s);

II - possuir titulação de graduado ou especialista; e

III - ter preferencialmente formação em áreas correlatas aos eixos do Programa.

Art. 18 - Cabe ao supervisor da formação na IES as seguintes atribuições:

- a) apoiar o coordenador-adjunto na coordenação acadêmica da formação dos orientadores de estudo, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos formadores;

- b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;
- c) assegurar-se de que todos os orientadores de estudo selecionados, bem como os professores cursistas tenham assinado o Termo de Compromisso do Bolsista;
- d) averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus;
- e) acompanhar a formação dos orientadores de estudo, propiciando condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem adequado, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação;
- f) acompanhar o andamento da formação e relatar ao coordenador-adjunto e ao coordenador-geral os problemas enfrentados pelos cursistas; e
- g) reunir-se sistematicamente com os coordenadores da ação das secretarias de educação e prefeituras, visando acompanhar a formação dos orientadores de estudos e dos professores cursistas.

Art. 19 - Os formadores que atuarão na ação Saberes Indígenas na Escola poderão ser especialistas indígenas ou profissionais da área.

§ 1º - Os especialistas indígenas serão indicados por suas comunidades em vista do domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da formação continuada.

§ 2º - Os formadores não indígenas serão selecionados em processo público e transparente, dentre candidatos que reúnam, no mínimo e cumulativamente, os seguintes pré-requisitos de formação e experiência:

I - ter experiência comprovada na área de formação de professores para atuarem em escolas indígenas;

II - ter formação em áreas correlatas aos eixos do Programa;

III - ter capacidade de elaborar materiais didáticos para uso nas escolas indígenas e materiais pedagógicos para uso dos professores cursistas;

IV - possuir titulação de graduação, especialista, mestre ou doutor; e

V - no caso de formador que se dedique especialmente à pesquisa metodológica, é necessário ter experiência de trabalho junto a povo indígena.

Art. 20 - Cabe ao formador, na qualidade de ministrante de curso, as seguintes atribuições:

- a) responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso;

- b) desenvolver metodologicamente os conteúdos necessários às atividades de formação dos orientadores de estudo;
- c) elaborar, em conjunto com o supervisor e com os orientadores de estudo, os materiais didáticos e pedagógicos necessários ao curso;
- d) responder pelo processo de produção e reprodução dos materiais didáticos e pedagógicos desenvolvidos;
- e) planejar e avaliar as atividades de formação dos orientadores de estudo;
- f) ministrar a formação aos orientadores de estudo;
- g) monitorar a frequência e a participação dos orientadores de estudos;
- h) planejar, em conjunto com os orientadores de estudo, as atividades formativas a serem desenvolvidas junto aos professores cursistas que atuam nas escolas indígenas;
- i) elaborar, colaborativamente com os orientadores de estudo, materiais didáticos e pedagógicos de apoio às atividades de formação dos professores cursistas;
- j) acompanhar as atividades dos professores orientadores de estudo junto aos professores cursistas;
- k) acompanhar as atividades de formação ministradas pelos orientadores de estudo, junto aos professores cursistas, para garantir a adequada inserção dos materiais didáticos e pedagógicos produzidos de acordo com o cronograma previsto para as atividades;
- l) incumbir-se de acompanhar as atividades de formação dos orientadores de estudo e destes junto aos professores cursistas, produzindo análises e estudos que visem desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia adotada, divulgando junto aos participantes da formação, às secretarias de educação, prefeituras, à Secadi/MEC e aos demais interessados, os resultados dos estudos e análises desenvolvidas;
- m) organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da formação ministrada por estes junto aos professores cursistas;
- n) analisar e discutir com os professores orientadores de estudo os relatórios de formação elaborados por eles;
- o) elaborar e encaminhar ao supervisor da formação os relatórios dos encontros presenciais;
- p) analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores cursistas e orientar os encaminhamentos;
- q) encaminhar a documentação necessária para a certificação dos professores orientadores de estudo e dos professores cursistas; e

r) acompanhar o desempenho das atividades de formação previstas para os orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando o supervisor sobre eventuais ocorrências que interfiram no pagamento da bolsa no período.

Art. 21 - O orientador de estudo será escolhido em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ser professor vinculado à escola indígena da rede de ensino, com experiência na educação básica;

II - ter participado de cursos de formação de professores para atuarem em escolas indígenas; e

III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à formação junto aos professores cursistas vinculados às escolas indígenas.

Art. 22 - Cabe ao orientador de estudo as seguintes atribuições:

a) participar dos encontros presenciais, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença;

b) ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação;

c) planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores cursistas;

d) acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas;

e) avaliar os professores cursistas quanto à frequência, à participação e ao desenvolvimento de sua prática de ensino;

f) analisar os relatórios das turmas de professores cursistas e orientar seu encaminhamento;

g) manter registro de atividades dos professores cursistas em suas turmas; e

h) apresentar ao núcleo os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores cursistas.

Art. 23 - O coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola nas secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e nas prefeituras municipais será indicado pelo dirigente máximo do órgão entre os profissionais que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ser servidor da secretaria de educação;

II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

III - possuir conhecimentos sobre a rede de escolas indígenas e sobre professores que atuam nas escolas indígenas; e

IV - ter familiaridade com as tecnologias da informação e da comunicação.

Art. 24 - Cabe ao coordenador da ação no estado, no Distrito Federal ou no município as seguintes atribuições:

a) dedicar-se ao acompanhamento e ao monitoramento da efetiva realização das ações de formação dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, atuando como gestor local;

b) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos professores formadores junto aos professores cursistas;

c) apoiar a (s) IES (s) na organização do calendário acadêmico, na definição das comunidades ou polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;

d) articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando ao fortalecimento da formação continuada de professores vinculados a escolas indígenas;

e) manter canal de comunicação permanente com os Conselhos de Educação, visando disseminar as ações de formação e encaminhar eventuais demandas junto à sua secretaria de educação e à Secadi/MEC;

f) reunir-se regularmente com o titular da secretaria de educação para avaliar a implementação da ação e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias; e

g) propor e coordenar articulações entre as atividades da ação e outros programas de formação de professores, vinculados às escolas indígenas, implementados pelas secretarias de educação em comum acordo com a equipe de coordenação da ação nas IES.

§ 1º - É vedada a designação de qualquer dirigente das redes estaduais, distrital e municipais de educação para atuar como coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola.

§ 2º - Na hipótese de a secretaria ou prefeitura não conseguirem selecionar um profissional com o perfil requerido ou com disponibilidade para assumir a coordenação da ação Saberes Indígenas na Escola entre os servidores de seu quadro, poderá, excepcionalmente, indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário.

§ 3º - Caso o coordenador da ação selecionado já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, implementado pelo MEC, embora não

possa acumular o recebimento de bolsas, poderá assumir a função desde que tenha efetiva disponibilidade para acumular suas atribuições regulares com as responsabilidades assumidas nos programas de formação.

§ 4º - Na hipótese do parágrafo anterior, o bolsista fará jus ao recebimento da bolsa de maior valor.

Art. 25 - O professor cursista é o regente de turmas dos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas, a quem cabem as seguintes atribuições:

- a) dedicar-se aos objetivos da ação;
- b) participar dos encontros presenciais com seu (s) orientador (es) de estudo, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença;
- c) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação ministrados pelo orientador de estudo, registrando os sucessos e as dificuldades, para debatê-los nos encontros posteriores;
- d) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; e
- e) avaliar o trabalho de formação desenvolvido por seu (s) orientador (es) de estudos.

Art. 26 - O atendimento aos requisitos estabelecidos nos arts. 13 a 25 desta Portaria é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Art. 27 - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

MACAÉ MARIA EVARISTO DOS SANTOS

ANEXO II- Texto extraído - II CONEEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

A concretização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) é fruto de decisões tomadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), bem como articulações realizadas pelo movimento indígena, pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e demais fóruns de liderança e de professores indígenas.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), em 1988, trouxe expectativas positivas e sentimentos de esperança para os povos indígenas do Brasil. A Constituição assegurou artigos importantes históricos e inovadores no tocante ao reconhecimento dos direitos indígenas aos territórios, à capacidade civil, à organização social, às culturas, às línguas e aos processos próprios de educação. Assim, a Constituição legítimos novos paradigmas para as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, apurados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena.

Em 2009, vinte e um anos após a promulgação da Constituição, o Ministério da Educação (MEC) realizou a I CONEEI, organizado em três etapas: (1) Comunidades Educativas; (2) Regionais e (3) Nacional.

O Censo Escolar de 2015 indica a existência, no Brasil, de 3.085 escolas indígenas, presentes em todos os estados da federação, das quais 1.948 estão localizadas na região Norte (63%). 601 no Nordeste (19%), 82 na região Sudeste (3%), 181 na região Sul (6%) e 273 (9%) na região Centro-Oeste.

Foram registradas 258.303 matrículas de estudantes indígenas para 17.707 professores; sendo 27.358 (9%) em educação infantil para 1.986 professores; 180.059 no ensino fundamental (63%) para 9.328 professores; 27.415 (10%) no ensino médio para 3.617 professores; 1.827 (1%) em educação profissional para 121 professores; 25.318 (9%) em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 2.655 professores, totalizando 261.977 matrículas, acrescidas por 23.326 matrículas em educação integral ou atividade complementar (8%).

Em 2015 atuavam em escolas indígenas 20.238 professores indígenas. Desses, 9.424 (46,6%) eram formados em curso superior; 9.411 (46,5%), em nível médio; 919 (4,5%) possuíam curso fundamental completo; e 484 (2,4%) possuíam fundamental incompleto. Quanto a situação funcional, 14.363 professores (71%) tinham contrato

temporário de trabalho; apenas 4.302 professores (21,3%) eram concursados/efetivos; 459 professores (2,3%) eram terceirizados ou contratados no regime celetista, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Nas 3.085 escolas indígenas estavam matriculados 262.013 estudantes, sendo 27.358 (10,5%) em educação infantil; 113.916 (43,5%), nos anos iniciais de ensino fundamental; 66.143 (25,2%), nos anos finais do ensino fundamental; 27.451 (10,4%), no ensino médio; 1.827 (0,7%), em educação profissional; e 25.318 (9,7%), em EJA.

Ainda segundo o Censo Escolar de 2015, das 3.085 escolas indígenas do Brasil, 1.653 (53,6%) utilizavam materiais didáticos específicos e, em 2.062 (66,9%), eram utilizadas línguas indígenas.

Ao confrontar a análise da Educação Escolar Indígena com as análises sobre a educação no Brasil, percebe-se o enquadramento dos povos indígenas no perfil da exclusão escolar e, conseqüentemente, a permanência de desafios educacionais para esta população. Assim, para melhorar os indicadores educacionais brasileiros passa necessariamente pelo empenho em melhorar a Educação Escolar Indígena. Do mesmo modo, para avançar no desenvolvimento humano e socioeconômico do país, há necessidade de incluir, efetivamente, a participação dos povos indígenas no debate e na construção das políticas, na medida em que as terras indígenas correspondem a 13% do território nacional e detém incalculável riqueza material e imaterial. A Educação Escolar Indígena é condição para uma boa gestão dessa parcela territorial e populacional do país. Abaixo tabela contendo Linha do tempo sobre Educação Indígena no Brasil.

ANO	REALIDADE
Década de 1970	Início da organização do movimento indígena no Brasil com o apoio de setores da igreja, das Universidades e das ONGs, em consonância com os movimentos indígenas internacionais.
1970	A Fundação Nacional do Índio (Funai) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Desta parceria resultam a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em Terras Indígenas e também as primeiras ações de formação de atores indígenas para a educação chamados de monitores bilíngues.
1973	Lei nº 6.001 - Estatuto do Índio - garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Funai e entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Funai, visando a alfabetização entre os grupos indígenas.
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIM), na Aldeia Rikbatsa em Mato Grosso, levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) DE São Paulo promove o "Encontro Nacional sobre Educação Indígena", com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro "A Questão da Educação Indígena", coordenado por Aracy Lopes da Silva.
Década de 1980	Período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se articulam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, entre os quais o direito à Educação Escolar Indígena Diferenciada.
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPAN) realiza quatro encontros que discutem questões como preparação do professor indígena , elaboração de planos curriculares específicos, ensino bilíngue e calendários diferenciados . Como resultado foi lançado o livro "A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena", por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.

ANO	REALIDADE
1988	Criação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) em Manaus, abrangendo cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. A Constituição Federal de 1988 é o principal marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas , conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada .
Década de 1990	Os povos indígenas assumem o debate sobre a implementação da política de Educação Escolar Indígena e exigem sua efetivação e o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada povo indígena.
1991	<p>* Decreto Presidencial nº 26: Atribui ao MEC a responsabilidade de coordenar as ações para a Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, executadas pelas Secretarias de Educação de estados e municípios.</p> <p>*Portaria 559/91: Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação de caráter interinstitucional e com representações de entidades indígenas; define como prioridade a formação permanente de professores indígenas, que devem receber a mesma remuneração dos demais professores; estabelece as condições para a regulamentação das Escolas Indígenas: calendário escolar, metodologia e avaliação de matérias didáticas devem ser adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.</p>
1992	<p>*Criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI/MEC).</p> <p>*Criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que reúne representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena.</p>

ANO	REALIDADE
1993	<p>Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: instrumento para implantação da política de especificidade da educação escolar dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica).</p>
1996	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei ° 9.394 - garante o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preserva os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988.</p>
1998	<p>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI): documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborada pelo MEC, que aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando as pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.</p>
1999	<p>*Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB Nº 3/99: definem diretrizes e metas específicas para a escola indígena, com destaque para o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, reconhecimento de programas e currículos específicos e a criação de condições de autonomia e autogestão desses projetos escolares.</p> <p>*A COPIAR transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). É lançada a Carta Aberta dos professores Indígenas dos Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos político-pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso para professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre ente federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.</p>

ANO	REALIDADE
Década de 2000	Criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs): modelo inovador de gestão da política de Educação Escolar Indígena, que organiza a gestão a partir do reconhecimento da diversidade e territorialidade do povos indígenas e garante a participação, formulação, acompanhamento e avaliação de representantes indígenas nas Comissões Gestoras dos TEEs.
2001	<p>*Plano de Educação, Lei nº 10.172, garante metas específicas para as escolas indígenas, como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político-pedagógico e o uso dos recursos financeiros, e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.</p> <p>*O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena é extinto. É criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas, com treze membros titulares, de diferentes regiões do Brasil.</p> <p>*A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o Projeto 3º Grau Indígena, projeto político-pedagógico construído com participação indígena para a formação superior de professores indígenas.</p> <p>*Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) encaminha consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas em nível superior e as especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio.</p>
2002	*Referencial para a Formação de Professores Indígenas, publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, apresenta diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas.

ANO	REALIDADE
2002	<p>*Designação de Francisca Pinto de Ângelo como primeira representante indígena na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.</p> <p>*Lei Municipal nº 145 cooficializa as línguas Nheengatu, Baniwa e Tukano, juntamente com a língua portuguesa, em São Gabriel da Cachoeira (AM).</p>
2003	<p>Universidade Federal de Roraima (UFRR) cria a Licenciatura Intercultural para a Formação de Professores Indígenas.</p>
2004	<p>*Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (promulgada pelo Decreto nº 5.051) define que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais.</p> <p>*A Comissão Nacional de Professores Indígenas é reorganizada e passa a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo composta por dez representante de professores indígenas e cinco representantes de organizações indígenas.</p>
2004	<p>*A CNEEI propõe a discussão e criação de uma política para a formação específica de professores indígenas em nível superior.</p> <p>*É instituída a Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no país.</p>

ANO	REALIDADE
2005	<p>*Instituição da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), por meio da Portaria MEC nº 13.</p> <p>*Primeiro Edital de Convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind).</p> <p>*Atualmente vinte Instituições de Educação Superior desenvolvem Licenciaturas Interculturais Indígenas: 14 federais, 04 estaduais e 02 institutos federais.</p>
2006	<p>Formatura da primeira turma do projeto Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).</p>
2007	<p>A Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que promulga que os povos indígenas têm o direito de determinar livremente seu status político e de livremente perseguir seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo seus sistemas próprios de educação.</p>
2008	<p>*Lei nº 11.645 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.</p> <p>*Segundo Edital de Convocação do Prolind.</p>
2009	<p>*Territórios Etnoeducacionais (TEEs): Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em Territórios Etnoeducacionais, definido a participação dos povos indígenas e a sua territorialidade, bem como respeitando suas especificidades e o modelo de gestão compartilhada entre órgãos públicos e organizações indígenas e indigenistas.</p> <p>*Pactuação dos TEEs Rio Negro (AM), Baixo Amazonas (AM), Povos do Pantanal (MS) e Cone Sul (MS).</p> <p>*Até o ano de 2016 foram pactuados 25 TEEs dos quais três estão em processo de implementação e treze em processo de consulta.</p> <p>*Terceiro Edital de Convocação do Prolind.</p> <p>*A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) é realizada pelo MEC, CONSED e FUNAI com objetivo de discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.</p>

ANO	REALIDADE
Década de 2010	Avanços na política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, garantindo a formação em serviço, no exercício da docência na educação básica nas escolas indígenas. Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
2010	<p>*A Portaria MEC nº734, de 07 de junho de 2010 institui no âmbito do Ministério da Educação a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNNEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referentes à Educação Escolar Indígena no âmbito nacional.</p> <p>*Pactuação de dez TEEs: Auwê Uptabi (MT), Juruá/Purus (AM), Xingu (MT), Yby Yara (BA), Médio Solimões (AM), Cintia Larga (MT), Ixamná (Mapuera) (PA), Alto Solimões (AM) e Vale do Javari (AM).</p>
2011	<p>*Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.</p> <p>*Formatura da turma de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dois dos primeiros cursos financiados pelo Prolind.</p> <p>*Pactuação de sete TEEs: Tupi Mondé (RO), Tupi Tupari (RO), Tupi Txapakura (RO), Yjhukatu (RO), Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA), Timbira (MA e TO) e Tapajós e Arapiuns (PA).</p>
2012	<p>*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação (Resolução CNE/CEB nº 5)</p> <p>*Pactuação do TEE Médio Xingu (PA).</p>

ANO	REALIDADE
2013	<p>*Criação do Programa Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a permanência dos acadêmicos indígenas nas Instituições de Ensino Superior Federais (Portaria nº 389).</p> <p>*Instituição do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), através da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.</p> <p>*Pactuação do TEE Yanomami e Ye'kuana (AM e RR).</p> <p>*Quarto Edital de Convocação do Prolind.</p> <p>*Instituição e regulamentação da ação Saberes Indígenas na Escola, por meio das Portarias nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, e nº 98, de 06 de dezembro de 2013. Atualmente existem nove redes importantes: 1- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS (sede). Núcleos: UFMS, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD; 2- Universidade do Estado da Bahia - UNEB (sede). Núcleos: UNEB e Instituto Federal da Bahia - IFBA; 3- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (sede). Núcleos: UFMG, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade de São Paulo - USP e Universidade Federal do Espírito Santo - UFES ; 4- Universidade Federal de Goiás - UFG (sede). Núcleos: UFG, Universidade Federal de Tocantins - UFT e Universidade Federal do Maranhão - UFMA; 5- Universidade Federal do Amazonas - UFAM (sede). Núcleos: UFAM, Universidade Estadual do Pará - UEPA e Instituto Federal do Amazonas - IFAM; 6- Universidade Federal de Rondônia - UNIR - JI - PARAN (sede). Núcleos: UNIR e Universidade Federal do Acre - UFAC; 7- Instituto Federal de Roraima - IFRR (sede). Núcleo: IFRR, Universidade Federal de Roraima - UFRR e Universidade Estadual de Roraima - UERR; 8- Universidade do Mato Grosso - UFMT; 9- Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN.</p>
2014	<p>*Convocação da II Conferência Nacional de Educação Indígena através da Portaria MEC nº 421, de 09 de maio de 2014</p> <p>*O Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005, prevê regime de colaboração específico para os territórios etnoeducacionais, assegura a consulta prévia e informada às comunidades indígenas e menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.</p> <p>*Pactuação dos TEEs Potyrô (CE e PI) e Serra Negra Berço Sagrado (PE).</p>

ANO	REALIDADE
2015	<p>*Representantes indígenas, indigenistas e de governo, apresentam propostas para a Educação Escolar Indígena na I Conferência Nacional de Política Indigenista</p> <p>*Professores criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).</p> <p>*Resolução CNE/CP nº 01, de 07.01.2015, dispõe sobre a Formação de Professores Indígenas, de acordo com o Parecer nº 06/CNE - CP, de 2014.</p>
2016 e 2017	<p>*II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) - a ser realizada *Tema: O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REGIME DE COLABORAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DOS POVOS INDÍGENAS. *Objetivos: a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CONEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.</p>

ANEXO III- Lista das Terras Indígenas no Estado do Rio Grande do Sul

Conteúdo disponibilizado no site do governo do Estado do Rio Grande do Sul –
Secretaria do Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – www.sema.rs.gov.br



1

Tabela 1. Lista das Terras Indígenas do Rio Grande do Sul

ID	NOME	NOME TRADICIONAL	GRUPO ÉTNICO	MUNICÍPIO	INFORMAÇÃO MAPA
1	Borboleta		Kaingang	Jacuízinho, Espumoso	Ponto
2	Butiá		Kaingang	Passo Fundo	Ponto
3	Cacique Doble II		Kaingang	Cacique Doble	Ponto
4	Campo do Meio	Re Kuju	Kaingang	Gentil	Ponto
5	Carazinho	Vyj Kupri	Kaingang	Carazinho	Ponto
6	Carreteiro II		Kaingang	Água Santa	Ponto
7	Farroupilha	Pânónh	Kaingang	Farroupilha	Ponto
8	Fô Sa		Kaingang	Lajeado	Ponto
9	Ga Rô		Kaingang	Pelotas	Ponto
10	Glória/Belém Novo	Ymã Kó Mâg	Kaingang	Porto Alegre	Ponto
11	Horto Florestal		Kaingang	Salto do Jacuí	Ponto
12	Inhacorá II		Kaingang	São Valério do Sul, Santo Augusto	Ponto
13	Júlio Borges		Kaingang	Salto do Jacuí	Ponto
14	Kaingang Aeroporto		Kaingang	Salto do Jacuí	Ponto
15	Kaingang de Iral II	Nân Ga	Kaingang	Iral	Ponto
16	Kajer Fág		Kaingang	Sertão	Ponto
17	Kógõnh Tý Goj		Kaingang	Canela	Ponto
18	Lajeado Grande		Kaingang	Ervai Grande	Ponto
19	Ligeiro II	Floresta	Kaingang	Charrua, Tapejara	Ponto
20	Monte Caseros II- Yvapurundy		Kaingang/ Guarani	Ibiraiaras, Muliterno	Ponto
21	Morro do Osso	Tupê Pân	Kaingang	Porto Alegre	Ponto
22	Nonoai - Rio da Várzea II	Mokó, Fág Ror	Kaingang	Rodeio Bonito, Liberato Salzano	Ponto
23	Polidoro	Chonik Polidoro Ania Sepé	Charrua	Porto Alegre	Ponto
24	Pontão	Fág Nor	Kaingang	Pontão	Ponto
25	Póvej		Kaingang	Entre Rios do Sul	Ponto
26	Póvej Si		Kaingang	Trindade do Sul	Ponto
27	São Roque		Kaingang	Erechim	Ponto
28	Sêgu		Kaingang	Novo Xingu, Constantina	Ponto
29	Serrinha II	Manoel Loureiro de Mello	Kaingang	Ronda Alta	Ponto
30	Três Soitas	Kētjjug Tēgtū	Kaingang	Santa Maria	Ponto



ID	NOME	NOME TRADICIONAL	GRUPO ÉTNICO	MUNICÍPIO	INFORMAÇÃO MAPA
31	Ventarra II	Campo Erechim, Pinheiro Marcado e Terra Vermelha	Kaingang	Erebanko, Quatro Irmãos	Ponto
32	Zág		Xokleng	São Francisco de Paula	Ponto
33	Zagaua		Xokleng	São Francisco de Paula	Ponto
34	Cacique Doble		Kaingang	Cacique Doble, São José do Ouro	Polígono
35	Carreteiro		Kaingang	Água Santa	Polígono
36	Estrela		Kaingang	Estrela	Polígono
37	Estrela		Kaingang	Estrela	Polígono
38	Estrela		Kaingang	Estrela	Polígono
39	Farroupilha Área 1	Ka Mág	Kaingang	Farroupilha	Polígono
40	Farroupilha Área 2	Ka Mág	Kaingang	Farroupilha	Polígono
41	Faxinal		Kaingang	Água Santa	Polígono
42	Guarita		Kaingang	Erval Seco, Redentora, Tenente Portela	Polígono
43	Inhacorá		Kaingang	São Valério do Sul	Polígono
44	Kaingang de Iral		Kaingang	Iral	Polígono
45	Lageado do Bugre	Krenor	Kaingang	Lageado do Bugre	Polígono
46	Ligeiro		Kaingang	Charrua	Polígono
47	Lomba do Pinheiro	Ymã Fág Nhin	Kaingang	Viamão	Polígono
48	Lomba do Pinheiro I São Caetano		Kaingang	Viamão	Polígono
49	Lomba do Pinheiro II São Caetano		Kaingang	Viamão	Polígono
50	Mato Castelhana-Fag Ty Ka		Kaingang	Mato Castelhana, Marau	Polígono
51	Monte Caseros		Kaingang	Ibiraiaras, Muliterno	Polígono
52	Nonoai		Kaingang	Gramado dos Loureiros, Nonoai, Rio dos Índios, Planalto	Polígono
53	Nonoai - Rio da Várzea		Kaingang	Gramado dos Loureiros, Liberato Salzano, Nonoai, Planalto	Polígono
54	Passo Grande do Rio Forquilha		Kaingang	Cacique Doble, Sananduva	Polígono
55	Pô Mág		Kaingang	Tabaí	Polígono
56	Por Fi Ga		Kaingang	São Leopoldo	Polígono
57	Por Fi Ga		Kaingang	São Leopoldo	Polígono

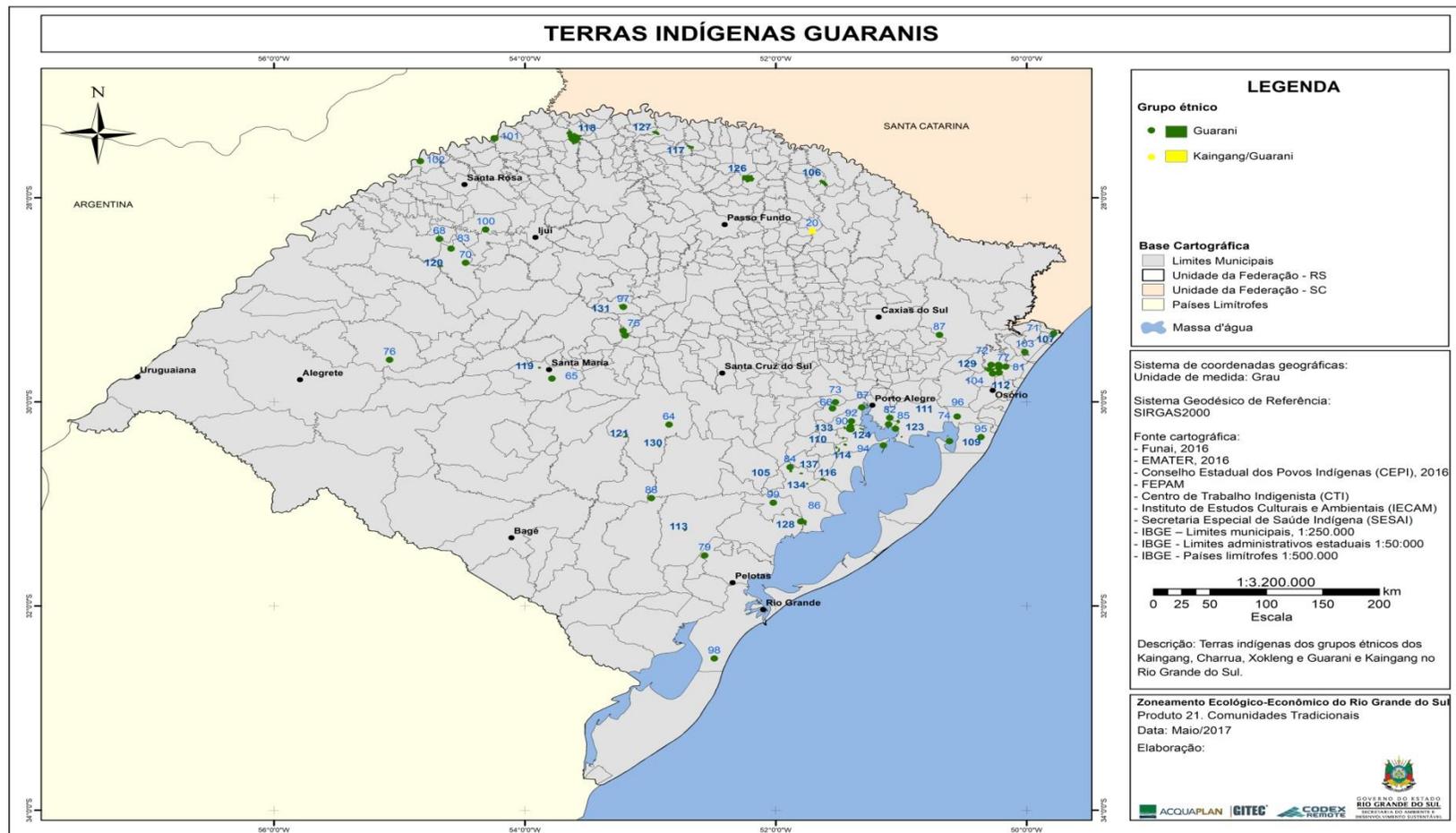
ID	NOME	NOME TRADICIONAL	GRUPO ÉTNICO	MUNICÍPIO	INFORMAÇÃO MAPA
58	Rio dos Índios	Kanhgág Tÿ Goj	Kaingang	Vicente Dutra	Polígono
59	Serrinha	Fág Kavá	Kaingang	Constantina, Engenho Velho, Ronda Alta, Três Palmeiras	Polígono
60	Vân Ka		Kaingang	Porto Alegre	Polígono
61	Ventarra		Kaingang	Erebango	Polígono
62	Votouro		Kaingang	Benjamin Constant do Sul	Polígono
63	Votouro Kadóia		Kaingang	Benjamin Constant do Sul, Faxinalzinho	Polígono
64	Araxaty		Guarani	Cachoeira do Sul	Ponto
65	Arenal		Guarani	Santa Maria	Ponto
66	Arroio Divisa	Pekuruty	Guarani	Eldorado do Sul	Ponto
67	Arroio do Conde	Takuaty Porã	Guarani	Eldorado do Sul, Guaíba	Ponto
68	Caaró		Guarani	São Luiz Gonzaga	Ponto
69	Espraiado		Guarani	Maquiné	Ponto
70	Esquina Ezeguiel		Guarani	São Miguel das Missões	Ponto
71	Figueira	Guapo'y Porã	Guarani	Torres	Ponto
72	Gruta		Guarani	Maquiné	Ponto
73	Guajalvi		Guarani	Charqueadas	Ponto
74	Ilha da Estância dos Povos	Ka'amirindy Yy Pa'u	Guarani	Palmares do Sul	Ponto
75	Itaixy		Guarani	Estrela Velha	Ponto
76	Jaguarzinho		Guarani	São Francisco de Assis	Ponto
77	Ka'aguy Porã		Guarani	Maquiné	Ponto
78	Ka'aguy Poty		Guarani	Estrela Velha	Ponto
79	Kap'ri Ovy		Guarani	Pelotas, Canguçu	Ponto
80	Lami	Pindo Poty	Guarani	Porto Alegre	Ponto
81	Linha Solidão	Guyra Nhendu	Guarani	Maquiné	Ponto
82	Lomba do Pinheiro - Guarani	Anhetenguá	Guarani	Porto Alegre	Ponto
83	Mata São Lourenço	Ka'aguy Mirim	Guarani	São Miguel das Missões	Ponto
84	Mato Castelhana		Guarani	Camaquã	Ponto
85	Morro do Côco		Guarani	Viamão	Ponto
86	Pacheca II		Guarani	São Lourenço do Sul	Ponto
87	Paranhana		Guarani	Canela	Ponto
88	Paredão		Guarani	Piratini, Encruzilhada do Sul	Ponto

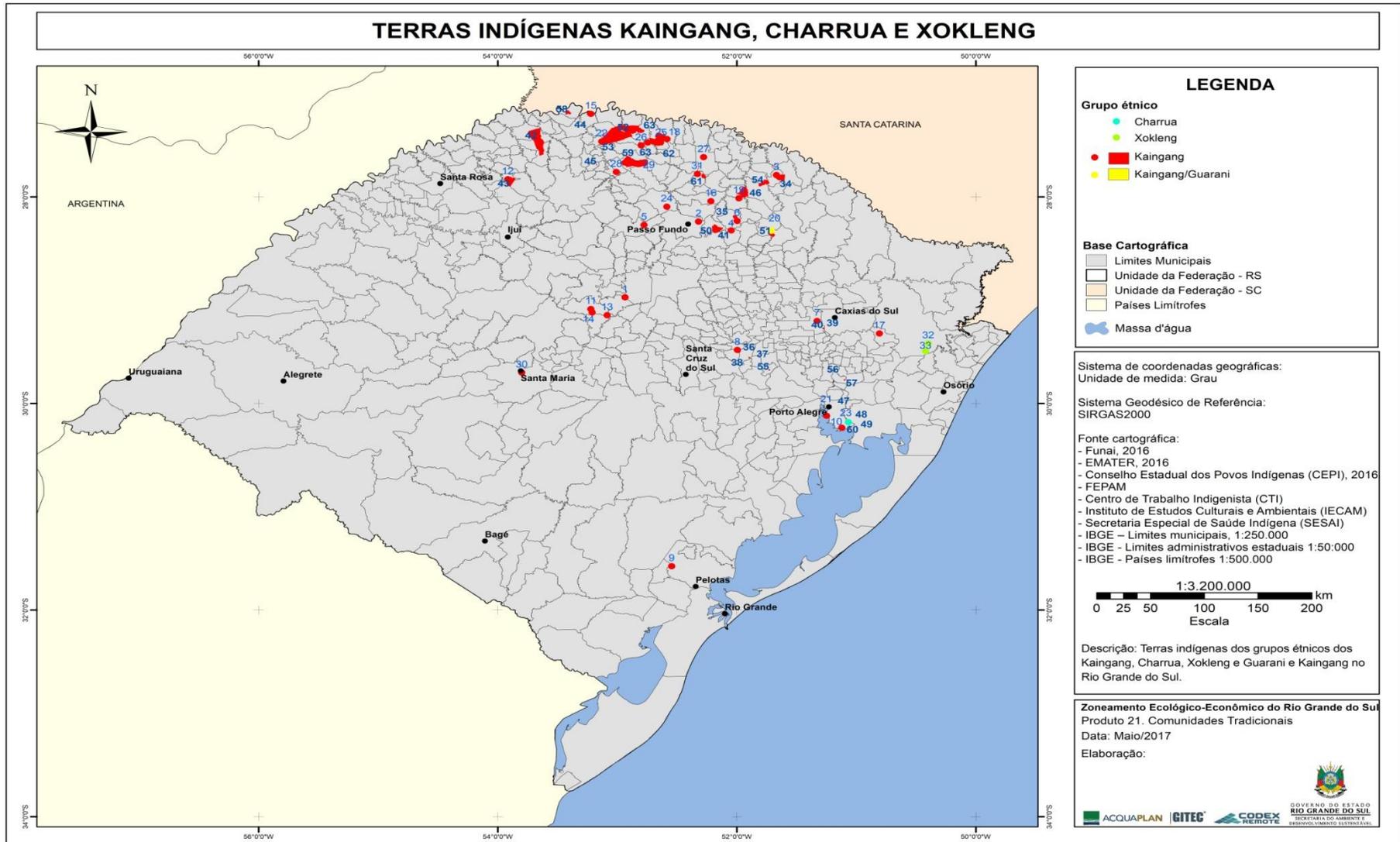
ID	NOME	NOME TRADICIONAL	GRUPO ÉTNICO	MUNICÍPIO	INFORMAÇÃO MAPA
89	Passo Grande-Flor do Campo	Nhu Poty	Guarani	Barra do Ribeiro	Ponto
90	Passo Grande-Ponte		Guarani	Barra do Ribeiro	Ponto
91	Passo Grande II		Guarani	Barra do Ribeiro/Gualiba	Ponto
92	Petim-Arasaty		Guarani	Gualiba	Ponto
93	Pinheiro		Guarani	Maquiné	Ponto
94	Ponta da Formiga		Guarani	Barra do Ribeiro	Ponto
95	Pyau	Araxaty	Guarani	Palmares do Sul	Ponto
96	Rio Capivari	Porã	Guarani	Capivari do Sul	Ponto
97	Salto Grande do Jacuí II	Ytu Porã	Guarani	Salto do Jacuí	Ponto
98	Taim	Ita'y	Guarani	Rio Grande	Ponto
99	Tavaí		Guarani	Cristal	Ponto
100	Tekoá Pyau	Yy Moroti	Guarani	Santo Ângelo	Ponto
101	Toldo Guarani de Santa Rosa	Kaarandy	Guarani	Crissiumal	Ponto
102	Toldo Guarani de Sto Cristo	Pindojukora	Guarani	Alecrim	Ponto
103	Três Forquilhas		Guarani	Terra de Areia, Três Forquilhas e Três Cachoeiras	Ponto
104	Ytuí		Guarani	Caraá	Ponto
105	Água Grande	Ka'amirindy, Yy Rexakã	Guarani	Camaquã	Polígono
106	Cacique Doble		Guarani	Cacique Doble, São José do Ouro	Polígono
107	Campo Bonito	Nhu'u Porã	Guarani	Torres	Polígono
108	Cantagalo	Jata'ity/ Ka'aguy Mirim	Guarani	Porto Alegre, Viamão	Polígono
109	Capivari	Yriapú	Guarani	Palmares do Sul	Polígono
110	Coxilha da Cruz	Tekoa Porã	Guarani	Barra do Ribeiro	Polígono
111	Estiva	Nhundy	Guarani	Viamão	Polígono
112	Estrada do Mar-Interlagos-Sol Nascente	Kuaray Rese	Guarani	Osório	Polígono
113	Guajalvi Poty		Guarani	Canguçu	Polígono
114	Guapoy		Guarani	Barra do Ribeiro	Polígono
115	Guarani Barra do Ouro	Nhu Porã	Guarani	Caraá, Maquiné, Riozinho	Polígono
116	Guarani de Águas Brancas		Guarani	Arambaré	Polígono
117	Guarani Votouro	Guabiroba	Guarani	Benjamin Constant do Sul	Polígono
118	Guarita		Guarani	Erval Seco, Redentora, Tenente Portela	Polígono

ID	NOME	NOME TRADICIONAL	GRUPO ÉTNICO	MUNICÍPIO	INFORMAÇÃO MAPA
119	Guaviraty Porã		Guarani	Santa Maria	Polígono
120	Inhacapetum	Koenju	Guarani	Bossoroca, São Miguel das Missões	Polígono
121	Irapuá		Guarani	Caçapava do Sul	Polígono
122	Itapoty		Guarani	Riozinho	Polígono
123	Itapuã	Pindo Mirim	Guarani	Viamão	Polígono
124	Ka'aguy Porã		Guarani	Barra do Ribeiro	Polígono
125	Lomba do Pinheiro - Guarani II		Guarani	Porto Alegre	Polígono
126	Mato Preto	Ka'a ty	Guarani	Erebango, Erechim, Getúlio Vargas	Polígono
127	Nonoai		Guarani	Gramado dos Loureiros, Nonoai, Rio dos Índios, Planalto	Polígono
128	Pacheca	Ygua Porã	Guarani	Camaquã	Polígono
129	Pindoty		Guarani	Riozinho	Polígono
130	Piquiri	Pindó Poty	Guarani	Cachoeira do Sul	Polígono
131	Salto Grande do Jacuí	Tekoã porã	Guarani	Salto do Jacuí	Polígono
132	Tape Porã		Guarani	Barra do Ribeiro, Guaíba	Polígono
133	Tekoa Mirim		Guarani	Mariana Pimentel	Polígono
134	Tenonde		Guarani	Camaquã	Polígono
135	Três Bicos	Guavira Poty	Guarani	Camaquã	Polígono
136	Varzinha	Ka'aguy Pau	Guarani	Maquiné, Caraá	Polígono
137	Yvy'a Poty		Guarani	Camaquã	Polígono
138	Yvy Poty		Guarani	Barra do Ribeiro	Polígono

ANEXO IV – Mapas das Terras Indígenas Guarani e Kaingang no Estado do Rio Grande do Sul

Conteúdo disponibilizado no site do governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria do Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – www.sema.rs.gov.br





ANEXO V – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação

Interface disponível para avaliação dos orientadores e professores da Ação Saberes Indígenas na Escola

07/03/2018

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação



SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por: **ROSANA APARECIDA FERNANDES**

Órgão:

Hora da Impressão: 07/03/2018 - 10:02:00

[Supervisor IES - Plano de Trabalho](#)
[Supervisor IES - Execução](#)

Supervisor IES

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais >> UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul(ROSANA APARECIDA FERNANDES)

Visualização do Plano de Trabalho

↳ Orientadores de Estudo

CPF	Nome	Email	Termo	Supervisor
	AGOSTINHO VERA MOREIRA	agostinho@ig.com.br	✓	ROSANA APARECIDA FERNANDES
	DANIEL ACOSTA	kuaraydaniel@hotmail.com	✓	ROSANA APARECIDA FERNANDES
	ELOIR DE OLIVEIRA	eloirxondaro@yahoo.com.br	✓	ROSANA APARECIDA FERNANDES
	JOEL PEREIRA	joelkuaray@gmail.com	✓	ROSANA APARECIDA FERNANDES
	MARCIO MARIANO	marciokaraimariano@gmail.com	✓	ROSANA APARECIDA FERNANDES

Total de Registros: 5

↳ Orientadores de Estudo

Estado Atual

Validado pelo MEC

Ações

nenhuma ação disponível para o documento

Histórico



Estado Atual

Validado pelo

07/03/2018

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação



SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por: ANA LUCIA CASTRO BRUM

Órgão:

Hora da Impressão: 07/03/2018 - 10:17:21

Supervisor IES - Plano de Trabalho
Supervisor IES - Execução

Supervisor IES

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais >> UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul(ANA LUCIA CASTRO BRUM)

Visualização do Plano de Trabalho

Orientadores de Estudo

CPF	Nome	Email	Termo	Supervisor
	CELOIR KAME CARVALHO	celoircarvalho@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	CLENIS FAGTA FERREIRA DOBLE	clenisfagta@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	DIRCEU DE PAULA	dirceukaingang@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	ILINIR ROBERTO JACINTO	ilinir@outlook.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	ILVA MARIA EMILIO	beatriz_emilio@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	IRACI ANTONIO	kajuiria@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	IVONE DANIEL	danielivone@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	JOAO MARIA FORTES	joaofortes02@hotmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	JUAREZ MIGUEL	juarezmiguelfaga@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	JULIO PEDROSO DA SILVA	juliokupri@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	LEONIDES LEOPOLDINO	leonidesleopoldino@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	MARLI KEI CLAUDINO	marliclaudinocep03@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	MIGUEL RIBEIRO	iribeiro112@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	NILCE CARDOSO	nilcecapinzal@hotmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	SUELI KRENGRE CANDIDO	krengre@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	VERA LUCIA CLAUDINO RIBEIRO	veraluciaclaudino@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	VERA LUCIA KANINHKA DA ROSA	verakaninhka@gmail.com	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM
	WALDOMIRO MINEIRO	waldomiromineiros@yahoo.com.br	✓	ANA LUCIA CASTRO BRUM

Total de Registros: 18

Professores Alfabetizadores

CPF	Nome	Email	Termo	Orientador
REM57790010	ALVANDI SALLES RIBEIRO -	indiosalles@hotmail.com	✓	CELOIR

Estado Atual

Validado pelo MEC

Ações

nenhuma ação disponível para o documento

Histórico

