

METODOLOGIAS COLABORATIVAS NAS PESQUISAS COM EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA DE UM PROCESSO¹

BRUNO FERREIRA²

UFRGS, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-0475-8727>

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI³

UFRGS, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-6028-4039>

RESUMO: *Que conhecimentos e que metodologias os pesquisadores indígenas trazem para a academia? Que reflexões provocam suas atuações nos espaços acadêmicos de pesquisa? O que reverbera dessas presenças nas pesquisas em educação? Que aprendizagens são produzidas no encontro entre pesquisadores indígenas e não indígenas? O presente artigo, produzido em coautoria por um pesquisador kaingang e uma pesquisadora branca, decorre do encontro de ambos em um processo de pesquisa que constituiu o mestrado e o doutorado do estudante indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Questiona o sentipensar nas pesquisas acadêmicas a partir dos princípios filosóficos kaingang da complementaridade e da reciprocidade, que são a base para as metodologias colaborativas nas pesquisas com educação.*

PALAVRAS-CHAVE: *Reciprocidade; complementaridade; metodologias colaborativas de pesquisa; educação kaingang.*

TO VĀMÉN SĪ HAN: *Kanhgág ag t̃y universidade ki junjun k̃y ag jykre t̃y h̃eren ñin t̃i ag t̃y tag tá jun k̃y? Ag kanhró kar ag ne han há ñỹt̃ig ñi, ag t̃y tag tá jun k̃y? Ag t̃y ñén ũ to jykre ân h̃erin k̃y ñén ũ to ân han kigrãg? kaingág kar fóg ag mré ñén ũ to rãnhraj ken k̃y ñén ũ t̃y ne to ãg vãnh kajró ũ t̃y vãnh kanhrãnrãn ge ân han? Nén ũ to vãnhrá tag t̃y ta kaingang kar fóg fi t̃y ñén ũ to vãnhrán ge t̃i ân kar fag t̃y jagnã mré neñ to jykrén k̃y to vãsãnsãn k̃y kaingang t̃y mestrado kar doutorado ki vãnh kanhrãn jé ân han jé vã Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ki. k̃y tag ag t̃y ser jagnã mré to jykrén kej ge ñi, ag jykre, ag ñén ũ to kajró, ag t̃u p̃e ki ke ân kar ser ag m̃y ñén ũ há ân ti, ke gé. M̃ỹr ñén ũ kar tag t̃y ta kaingang ag m̃y t̃y ñén ũ há kar ñi, k̃y ser tag hã to jag nã mré ki vãnh kanhrãnrãn m̃ãn ge ân vej ge ñỹt̃i ser.*

VĀMÉN-PĒ: *Ëg jykre mré ke p̃e; jagñe kanhkã mré m̃ũ; Jagñe mré han ke.*

¹ Uma primeira versão reduzida abordando este tema foi publicada no *Boletín Educar en la Diversidad* n. 6 – Desafíos contemporáneos de las etnografías en el campo de la educación intercultural. Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad – CLACSO, 2022.

² Professor Adjunto na Faculdade de Educação. Doutor em Educação pela UFRGS. Foi professor-fundador do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, Terra Indígena Inhacorá, RS. Integra o Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). E-mail: brunokaingang@yahoo.com.br

³ Professora Titular na Faculdade de Educação da UFRGS, integrante do Grupo de Trabalho CLACSO “Educación e Interculturalidad” e líder do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

Introdução

Construir o desenho da tese deu o que fazer pensar! Para isso, recorri a referências teórico-metodológicas da Pesquisa Colaborativa, fundamentada nos princípios da reciprocidade e complementariedade, baseadas na relação cosmológica kaingang Kamẽ e Kajru - Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã -, antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto (FERREIRA, 2020).

Apresentamos, neste artigo, a história da construção de ações colaborativas na pesquisa em educação com povos indígenas, teorizando algumas bases que sustentam essas ações. Essa história reúne pesquisadores que atuam na academia e pesquisadores que vivem em suas comunidades, envolvidos na docência e gestão das escolas específicas, diferenciadas e interculturais, em questões comunitárias dos territórios indígenas onde se inserem. Aqui, em particular, inspiramo-nos na experiência, nas trocas e nas aprendizagens mútuas decorrentes da trajetória de mestrado e doutorado em Educação de um pesquisador pertencente ao povo Kaingang junto com a sua comunidade, e uma pesquisadora-orientadora branca que integra o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Vale destacar que, desde maio de 2024, o pesquisador kaingang também é docente na Faculdade de Educação da mesma instituição de ensino superior, tendo ingressado por meio de concurso, conforme disposto no *Edital Concurso Público nº 08*, de 15 de julho de 2023⁴, considerando a especificidade da área Educação e Relações Étnico-Raciais, Subárea: Educação Indígena.

Em que medida a pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico e os métodos tradicionais kaingang, ancorados na ancestralidade? Que conhecimentos e metodologias podem ser produzidos em um processo colaborativo de pesquisa que considera as sabedorias dos povos originários na academia? Como os princípios filosóficos kaingang da complementariedade e da reciprocidade possibilitam construir novos conhecimentos no campo da pesquisa em educação? Essas são algumas das questões debatidas neste artigo, situado em um contexto recente da história da educação no Brasil, no que diz respeito à presença indígena no ensino superior, mais especificamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, espaços acadêmicos de pesquisa responsáveis por formar mestres e doutores. Essa presença decorre de lutas históricas do movimento indígena, efetivadas em ações de reparação⁵ para possibilitar o ingresso no ensino superior e a participação em espaços de produção de conhecimentos, contribuindo para superar as práticas monoculturais, ainda predominantes na academia. Acreditamos que tais ações, mais do que propiciar uma

⁴ <https://www.ufrgs.br/progesp/?page_id=40184>. Acesso em: 16 mai. 2024.

⁵ Essas ações, reconhecidas no Brasil como políticas afirmativas, são questionadas em sua nomeação por bell hooks (2020, p.54), “como se o uso da palavra ‘afirmativa’ significasse um grande ‘sim’ concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos”. Concordamos com a autora ao dizer que as universidades começaram a adotar essas medidas de reparação a partir dos movimentos que exigem compensação diante da história de preconceito, discriminação e exploração dos povos originários e diaspóricos.

reparação aos povos indígenas, favorecem a universidade, tornando-a mais diversa e mais plural.

O texto está organizado em quatro seções, conforme explicitado a seguir. Na primeira seção, refletimos acerca da história recente, que mostra a crescente presença de indígenas estudantes no ensino superior e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil, concentrando um olhar mais específico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, palco principal da história aqui narrada. A segunda seção remete aos processos de aproximação do PPGEDU/UFRGS por indígenas pesquisadores, em que a escrita, majoritariamente protagonizada pela professora-orientadora, evidencia compreensões e transformações produzidas nesse caminhar compartilhado. O processo colaborativo é refletido nas palavras do intelectual indígena que compõem a terceira seção deste artigo, mostrando o processo de pesquisar, seus questionamentos e suas descobertas, afirmando uma singular autoria que cria espaços epistêmicos, com metodologias e conhecimentos advindos da coletividade kaingang. Por fim, conjuntamente, consideramos as interaprendizagens realizadas nesses processos de pesquisa, refletindo sobre o que reverbera nas pesquisas acadêmicas a partir da atuação de indígenas pesquisadores e de suas jornadas compartilhadas. Pautamos os princípios filosóficos da complementaridade e da reciprocidade, que necessitam estar presentes também nos espaços acadêmicos de produção de conhecimentos, a fim de provocar uma expansão e assim contribuir para superar concepções teórico-metodológicas eurocêntricas e monoculturais que ainda predominam.

Indígenas estudantes nos espaços acadêmicos de produção de conhecimentos

O movimento indígena de ocupar espaços escolares e acadêmicos, iniciado no Brasil de forma mais sistemática na década de 1970 e ampliado no período pós Constituição Federal de 1988, tem se mostrado mais intenso no século XXI. É importante lembrar que a importância da educação escolar é destacada por uma grande maioria de povos, que a consideram um instrumento de fortalecimento de suas culturas, suas lutas e suas identidades. Por isso, temos visto o crescimento do número de indígenas estudantes no ensino superior: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que a presença indígena nesse nível de ensino cresceu no Brasil cerca de 374% em uma década (2011 a 2021), constando no ano final o registro de 46.252 matrículas.

Apesar da lei que instituiu oficialmente as cotas no Brasil datar do ano de 2012, algumas instituições, nos primeiros anos deste século, estabeleceram ações para possibilitar o ingresso e a permanência de indígenas estudantes em seus cursos. Dentre essas instituições, está a UFRGS, que desde 2008 recebe dez estudantes a cada ano, por meio do Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas (PSEI), os quais entram em cursos indicados por lideranças dos povos da Região Sul do Brasil. Em 2024, a universidade ampliou as vagas e atendeu, em parte, à

demanda dos povos indígenas, duplicando o número de ingressantes por meio do PSEI. A decisão legal⁶ que instituiu o ingresso de indígenas nos cursos de graduação também apontou a necessidade de um programa de apoio à permanência, com vistas à superação dos enormes desafios postos por uma universidade eurocêntrica e branca que ainda não contempla a diversidade de povos, culturas, conhecimentos e metodologias.

Nestes mais de 15 anos, observa-se uma presença constante de indígenas estudantes na UFRGS, embora ainda pequena, se comparada com a afluência de postulantes às vagas oferecidas⁷. A instituição também celebra significativas diplomações: até o final de 2021, 19 indígenas haviam concluído graduação em: Medicina (5), Pedagogia (3), Serviço Social (3), Direito (2), Enfermagem (2), Artes Visuais (1), Educação Física (1), Odontologia (1) e Psicologia (1). Cinco deles já acessaram a pós-graduação *stricto sensu*, acompanhando um movimento que também é nacional, qual seja, a presença indígena nos cursos de mestrado e doutorado. Conquanto observemos egressos indígenas do ensino superior atuando em políticas públicas de saúde e educação, em tribunais, no acolhimento de demandas de seus e de outros povos – recentemente, também no Ministério dos Povos Indígenas –, percebe-se alguns desses graduados escolhem adentrar na pesquisa, abrindo mais um espaço acadêmico de atuação.

Acreditamos em possibilidades complementares que a participação de pesquisadores e intelectuais indígenas proporciona para os processos de produção de conhecimentos, ampliando-se para além das concepções teórico-metodológicas eurocêntricas que, como afirmamos acima, continuam prevalecendo na academia. Também compartilhamos da convicção expressa nas palavras da grande intelectual negra brasileira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: “a excelência acadêmica tem relação direta com a capacidade de aprender com o outro, de saber lidar com a diversidade que é própria da população brasileira, pois lidar sempre com o mesmo exige menos”⁸. Essa compreensão de excelência acadêmica valoriza a diversidade e reconhece que a presença indígena, assim como a de pesquisadores pertencentes a outros povos, enriquece a universidade ao trazer, para o centro das produções e das reflexões, conhecimentos e metodologias até então desconsiderados, ampliando horizontes preponderantemente monoculturais.

Os primeiros indígenas a ingressarem em programas de pós-graduação no Brasil são considerados “desbravadores”, e alguns deles tiveram apoio do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que vigorou no país entre os anos de 2001 e 2012, concedendo auxílio, principalmente financeiro, para cursarem mestrado e doutorado em programas brasileiros

⁶ Decisão 135/2007 do Conselho Universitário – CONSUN/UFRGS.

⁷ Estudos realizados por Doebber (2017) registraram 742 candidatos/as para 100 vagas oferecidas nos Processos Seletivos Específicos para Estudantes Indígenas entre os anos de 2008 e 2017, constituindo uma média de mais de sete candidatos por vaga. A pesquisa também aponta que alguns cursos concentram maior número de candidatos/as, como é o caso de Medicina (um dos cursos mais almejados), que alcançou a marca de 29 candidatos/as por vaga em 2016 (DOEBBER, 2017). Esses dados, que mostram uma intensa procura pelos cursos de graduação da UFRGS, também embasaram o movimento pela ampliação das vagas, pleito alcançado em 2023, o qual reverberou no ingresso de 17 indígenas no PSEI de 2024.

⁸ Registro da Aula Magna proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no PPGEDU/UFRGS, em 14/08/2017.

de pós-graduação. Em 2014, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, foi criado um Grupo de Trabalho para analisar e projetar possibilidades de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas em cursos de mestrado e doutorado, bem como em programas de mobilidade internacional. O objetivo era fomentar e criar condições concretas para o ingresso desses setores sociais, historicamente excluídos de espaços acadêmicos, nos programas de pós-graduação. Em 2016, o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, visando a “reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais” (BRASIL, 2016). Convém dizer que esses movimentos promissores foram abortados no país com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016; porém, embora timidamente, estão sendo retomados nos dois últimos anos.

Compartilhando o “espírito” destes tempos de lutas e de algumas conquistas que representam as primeiras décadas do século XXI, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS abriu “frestas” para o ingresso de pesquisadores indígenas, formando um ainda pequeno grupo de mestres e doutores. Esse movimento foi ampliado com uma ação afirmativa que passou a vigorar em 2017, estendido a outros programas de pós-graduação da universidade e tornado política institucional no ano de 2023, por meio da Resolução n.º 15 do Conselho Universitário (CONSUN¹⁰).

O primeiro mestrando indígena ingressou no PPGEDU/UFRGS em 2011 e concluiu seu curso em 2013. A partir de então, tivemos o ingresso de 13 mestrandos e seis doutorandos, sendo que até maio de 2024 foram diplomados 12 mestres e três doutores indígenas em Educação. Cabe considerar que esse é o programa de pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS que recebeu e formou o maior número de indígenas pesquisadores e que a Faculdade de Educação também celebra a nomeação dos dois primeiros indígenas professores na instituição, ambos empossados em maio de 2024.

Patrícia Oliveira Brito (2024) reflete sobre a grande incidência de pesquisadores no PPGEDU, principalmente se comparado aos demais programas da UFRGS. Ela conclui que isso “pode apontar o interesse dos povos indígenas pela temática da educação, mas ainda, uma sensibilização do programa em acolher estes pesquisadores” (*Idem*, p. 59).

É esse o contexto que situa o presente trabalho, relatando e teorizando a trajetória de um intelectual kaingang que ingressou em 2013 no mestrado e concluiu o doutorado em 2020, tornando-se o primeiro doutor indígena formado pela UFRGS e atualmente integrando o quadro de professores efetivos da Faculdade de Educação dessa instituição. Junto a ele, está a professora orientadora da dissertação e da tese; na caminhada de aprendente, ela é denominada “conselheira”, nome mais condizente tanto

⁹ A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

¹⁰ Essa Resolução criou o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. <<https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/resolucao-no-015-2023/>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

com as trocas realizadas com o mestrando e doutorando Bruno Ferreira, quanto com as sabedorias milenares do povo Kaingang.

Interaprendizagens na caminhada de aconselhamentos

Orientação ou aconselhamento? Foi uma pergunta que ecoou na relação acadêmica denominada orientação, que pressupõe uma hierarquia entre estudante-pesquisador desorientado e um professor-orientador que detém o conhecimento para indicar o caminho a seguir. Bruno Ferreira, kaingang pesquisador, no percurso do doutorado em Educação, sugeriu esse questionamento e inseriu uma perspectiva que acena ao colaborativo no que chamamos de orientação de teses e dissertações. Aconselhamento remete a uma relação não necessariamente hierárquica, pois todos os envolvidos no processo são detentores de escuta e aprendizagem, uma forma mais aproximada do que é tradicional para os Kaingang, em que crianças, jovens, velhos, todos ensinam e aprendem, cada um em seus tempos e espaços. Segundo a intelectual e linguista kaingang Marcia Gojtën Nascimento, aconselhamento é uma variante da narrativa kaingang, ou seja, “um gênero de discurso denominado *jyvã*, traduzido por aconselhamento” (GOJTËN NASCIMENTO, 2010, p. 82).

Essa reflexão sobre a orientação como aconselhamento tem se expandido no Programa, sem eximir o importante lugar de aconselhador-aconselhadora, que, a partir de uma caminhada mais longa na pós-graduação, cultiva uma escuta atenta e, em um diálogo respeitoso, pode indicar caminhos e mostrar as nuances de uma pesquisa de mestrado e ou doutorado, a qual, em suas especificidades, segue um padrão ditado pela tradição acadêmica monocultural. Indígenas intelectuais refletem sobre a relação de reciprocidade que precisa prevalecer nos processos de aprendizagem e de pesquisa, considerando o diálogo com a universidade a partir de seus conhecimentos próprios e reconhecendo “a junção de dois saberes – um a partir da tradição kaingang e outro vindo da modernidade ocidental que criou a escola” (CLAUDINO, 2013, p. 31). Zaqueu Key Claudino distingue esses dois mundos epistêmicos, mas reconhece possibilidades de compartilhamento e aponta “caminhos para a interlocução do intelectual indígena que trilha dois mundos diversos” (*idem, ibidem*). É importante observar que Zaqueu foi o primeiro indígena a diplomar-se mestre na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação; as reflexões aqui evidenciadas constam em sua dissertação.

Angélica Ninhpryg Domingos, pesquisadora kaingang que hoje é doutoranda em Educação na UFRGS, afirma a mesma perspectiva em sua dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social quase uma década depois do primeiro kaingang no mestrado em Educação. Seguindo seus mestres indígenas, Ninhpryg Domingos (2022, p. 21) afirma: “no *Â mré vãmén*/diálogos, conversas com o outro é que se aprende, numa relação de reciprocidade e igualdade. Situação em que todos na comunidade indígena assumem uma mesma posição de ensino-aprendizagem: jovens, velhos e crianças”. Nessa relação de igualdade e reciprocidade, a pesquisadora também destaca o termo “*jyvã*/aconselhar”

e reflete sobre o processo de pesquisa realizado no mestrado: “Ressignifico conhecimentos junto à minha orientadora de pesquisa numa relação de complementariedade, principalmente das aprendizagens da escrita, de fato uma relação de vínculo não somente de pesquisa e troca de saberes e olhares, mas de vida” (*Idem*, p. 22). No encontro com os povos indígenas e suas sabedorias, Rodolfo Kusch (2000) mostra que, no pensamento indígena, o conhecimento não se dá segregado do viver, do sentir e do pensar. Assim, a pesquisa que produz conhecimento se enlaça com a vida, como também ensinam os/as intelectuais indígenas que cursam mestrado e doutorado.

Contudo, quando se ingressa em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, muitos desafios são colocados, pois há uma formatação já canonizada pela tradição acadêmica, advinda de uma concepção escolar escritocêntrica¹¹, tanto para a realização de pesquisas quanto para a elaboração de relatórios (dissertações e teses). São cânones eurocêntricos, constituídos há centenas de anos e de difícil superação, visto que se autodenominam únicos, apresentados, em geral, como sinônimos de eficiência e excelência acadêmica.

Alguns indígenas com uma trajetória de estudos em escolas não indígenas, principalmente de ensino médio e superior, já vêm com a expectativa desse formato acadêmico cartesiano e positivista, ainda preponderante. Embora expressem assombro diante desse modelo considerado único, buscam nele se enquadrar, a fim de obter resultados que, na maioria das vezes, a academia considera satisfatórios. Superar os medos e sentir-se encorajado para trazer suas concepções é um processo que precisa ser apoiado por aconselhamentos e exemplos de trabalhos de excelência já realizados por outros pesquisadores e pesquisadoras sob uma perspectiva insurgente. Na defesa pública de sua pesquisa de mestrado (2013), Zaqueu Key Claudino fez a seguinte ponderação, evidenciando o processo vivido por ele durante a pesquisa:

No desenvolvimento da pesquisa, me deparei com a importância do conhecimento a partir da cultura, o qual mostra que esta sociedade tem, em sua memória, saberes que a colocam em equivalência e até superioridade em algumas técnicas específicas, se comparada com a sociedade envolvente. É verdade que este povo tem muito a nos ensinar¹².

Nós, docentes nos programas de pós-graduação que acolhemos pesquisadores indígenas na academia, temos a oportunidade de pensar sobre os aportes trazidos por indígenas intelectuais da interculturalidade para o centro acadêmico e, a partir deles, projetar cenários mais plurais na pesquisa, considerando as memórias ancestrais de conhecimentos e

¹¹ Concepção escritocêntrica é usada aqui como crítica à centralidade da escrita e, mais especificamente, da escrita alfabética, em geral considerada única na educação escolar em geral. Em contraponto, destacamos a importância de outros modos de produzir e registrar conhecimentos também na academia, valorizando a oralidade, assim como outras grafias – símbolos gráficos que contêm as epistemes milenares dos povos originários.

¹² Fala proferida em sessão pública de defesa de dissertação de mestrado, ocorrida em 20 de junho de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

metodologias próprias dos povos originários. São disposições ético-políticas que podem ser traduzidas como pesquisas-ativistas – como todas são. Isso porque não acreditamos mais em neutralidade na produção de conhecimentos. Precisamos explicitar nossos posicionamentos e nominar o caminho por onde fazemos o ativismo no campo da pesquisa, produzindo metodologias e teorias insurgentes, capazes de criticar os cânones unívocos da modernidade europeia e de mostrar alternativas para pluralizar os espaços acadêmicos de pesquisa. Contudo, sabemos o quão difícil é defender esses posicionamentos e, principalmente, construir teorias e práticas em pesquisa em que se considerem concepções outras, que fogem ao padrão eurocêntrico. Patrício Guerrero Arias, em outras palavras, traduz essa necessária crítica, anunciando concepções vindas do sentipensar¹³ da América profunda que podem tecer outros modos de produzir conhecimentos.

La hegemonía de la razón cartesiana construyó una visión fragmentada de lo humano al decirnos que somos solo seres racionales, y desde una razón sin alma, se nos alejó del espíritu de la vida. Todas las sabidurías insurgentes, en cambio, han tenido una visión holística de lo humano, pues siempre han sabido que somos, sobre todo, corazón y que desde el fuego que habita en su interior, podemos dar un sentido distinto no solo a la inteligencia, sino a la vida [...]; de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 29).

Trazer essas concepções para o centro dos estudos que realizamos na academia contribui para construir outros horizontes de pesquisa, enriquecendo-a. Mais ainda, contribui para encorajar indígenas pesquisadores a perscrutar os conhecimentos e as metodologias próprias na construção intercultural e interepistêmica de suas pesquisas. Esse caminho que escolhi como professora e como pesquisadora há mais de 20 anos tem me propiciado aprendizagens preciosas com a educação e as escolas indígenas, bem como a (con)vivência com coletivos dos povos Guarani e Kaingang. Nos primeiros anos do século XX, ao realizar o doutorado em Educação, resultando na tese *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani* (BERGAMASCHI, 2005), escolhi o estar-junto como uma perspectiva metodológica, embasando a etnografia que decorreu de uma convivência profunda e afetuosa, ainda mantida por laços com muitas pessoas que conheci à época; algumas já chegam à universidade como estudantes da graduação e

¹³ Sentipensante, uma noção apreendida e difundida por Orlando Fals Borda (2015) em seu trabalho junto aos povos originários e ribeirinhos colombianos, que consideram o pensar na dimensão do próprio viver, ou seja, como ação do coração e da mente = sentir-pensar.

pós-graduação e ou colegas de extensão na Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS¹⁴.

Esse estar-junto contemplado na pesquisa de doutorado seguiu como uma postura ética e política nas ações de pesquisa-ensino-extensão que desenvolvo desde então, buscando uma “justa visão daquilo que é o outro”, um “identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem *a priori*s judicativos ou normativos” (MAFFESOLI, 2001, p. 142). É essa postura que procuro manter nos encontros com indígenas estudantes que chegam à universidade desde o ano de 2008, nos cursos de graduação, o que se ampliou a partir de 2011, com o acolhimento de pesquisadores indígenas no PPGEDU¹⁵. Compreendo que somos corpos marcados pela colonialidade – ainda que o meu seja protegido pela branquidade. Esses estudantes são profundamente afetados pela violência colonial, que discrimina a língua, exclui dos espaços de poder-saber, usurpa a terra e não oferece oportunidade; quando propõe a interculturalidade, é uma interculturalidade assimétrica, muito desigual e muitas vezes apresentada apenas na teoria. Mantenho-me aprendente também com colegas de outros contextos de pesquisas educacionais, como Rosana Podestá Siri (em memória), da Universidad Autónoma de Puebla e Universidad Pedagógica Nacional, México, que, ao buscar compreender os relatos de professores indígenas que chegam à universidade para participar de um projeto intercultural de formação, lembra:

Generalmente se les ve como seres inferiores que no pueden colaborar con la tarea que la institución desempeña. [...] Los maestros [indígenas] comienzan a involucrarse y a tomar conciencia de que el conocimiento indígena existe, que ellos fueron socializados en él y que es valioso y digno de enseñarse en la escuela porque forma parte de sus prácticas culturales. (PODESTÁ, 2012, p. 21,22).

No exercício de uma escuta sensível, fomos nos dando conta de que as metodologias e os conhecimentos abordados por intelectuais indígenas em suas pesquisas não poderiam ser somente os impostos pela academia: um mundo autóctone, em que os conhecimentos são compartilhados e não são apropriados individualmente, poderia mostrar-se e configurar processos colaborativos nas pesquisas. A colaboração vem desde os territórios de origem, desde os saberes-conhecimentos ancestrais, assim como disse Zaqueu Key Claudino, em sua já mencionada dissertação de mestrado:

¹⁴ É uma ação nacional de formação continuada de professores indígenas, criada no ano de 2013 e desenvolvida no âmbito da extensão universitária, com o objetivo central trazer a autoria indígena na produção de materiais didáticos nas línguas originárias e a qualificação das escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais. Nessa ação, que no núcleo UFRGS envolve os povos Guarani e Kaingang do estado do Rio Grande do Sul, o diálogo com as sabedorias ancestrais ocorre por meio de pesquisas desenvolvidas por professores e alunos das escolas indígenas em seus territórios, bem como com a participação de mestres e mestradas de cada povo.

¹⁵ Desde então, tive a oportunidade de acompanhar, como “aconselhadora”, a realização de seis processos de mestrado (cinco de intelectuais *kaingang* e um *xokleng*) e dois de doutorado (um realizado por intelectual *kaingang* e outro por um *guarani nhandeva*). Atualmente, “aconselho” uma doutoranda *kaingang*.

Esta proposta será desenvolvida dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, contemplando a metodologia Kaingang que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição. [...] Falo aqui da transmissão da sabedoria como prática dos antigos: Kanhgág si ag tỹ kinhra ãn ti – aquilo que os velhos conhecem e dominam (CLAUDINO, 2013, p. 29).

No Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade¹⁶, vem sendo uma prática mais frequente considerar metodologias colaborativas nas pesquisas com educação indígena, ao aprender com os indígenas estudantes que trazem as sabedorias de seus territórios ancestrais - que é teoria e prática em conexão. Comprendemos que a “teorización indígena emerge dentro de un complejo campo multiétnico - respecto de su construcción epistemológica, como de su práctica política - y está vinculada a la apropiación crítica de sistemas externos de conocimiento, enmarcados por un pensamiento propio” (RAPPAPORT; RAMOS PACHO, 2005, p. 40).

Acessar relatos de experiências em pesquisas colaborativas realizadas também em outros espaços acadêmicos visando a empoderar as iniciativas indígenas foi e ainda é importante para o grupo. Como exemplo, pode ser mencionado um artigo que nos foi muito inspirador; publicado em um periódico científico, seus autores (indígena pesquisador e linguista, vinculado ao CRIC¹⁷ - Colômbia, e pesquisadora da Georgetown University, Washington) indagam sobre a natureza da teorização indígena, mostram a “história” reflexiva que fazem em coautoria, inserindo a perspectiva da tradução, evidenciando e refletindo sobre como os indígenas dizem seus conceitos na academia e no mundo da ciência. Nesse sentido, também destacamos a Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, que desenvolvemos de forma colaborativa com comunidades, professores e mestres dos saberes próprios Kaingang e Guarani. São espaços de empoderamento, pois, a partir dos conhecimentos originários e considerando suas ciências ancestrais, produzem materiais didáticos que registram e expressam metodologias e teorias, ou seja, epistemologias próprias, bem como qualificam as escolas para que sejam específicas, diferenciadas e interculturais, conforme orienta a legislação da educação escolar indígena no país.

Com essas inspirações, vamos conformando uma comunidade de aprendizagem intercultural e afirmando metodologias colaborativas em nossas pesquisas, que passam a ter o aval da comunidade científica da educação. Em sua tese de doutorado, Michele Barcelos Doebber (2017, p. 49-50) afirma uma pesquisa:

que se pretende colaborativa, assentada na conversação interétnica e no diálogo de saberes. [...] a busca por uma metodologia colaborativa pode contribuir para um trabalho

¹⁶ O Peabiru é um grupo que reúne pesquisadores de diferentes instituições, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/228740>) e coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS (<https://www.ufrgs.br/peabiru/>).

¹⁷ Consejo Regional Indígena del Cauca, Colômbia.

investigativo que reconhece os sujeitos de pesquisa como produtores de conhecimento, através de uma perspectiva de colaboração intercultural e de uma nova disposição ético-política, e o quanto todos podem aprender nesse processo.

Outro registro que exemplifica as aprendizagens que realizamos no diálogo com as sabedorias indígenas é evidenciada na tese de Juliana Schneider Medeiros & coautores (2020). Além da coautoria, nomeando os sábios e as sábias que ofereceram seus conhecimentos acerca da história da escola kaingang, a pesquisadora considera a abordagem colaborativa em sua metodologia, reconhecendo que o conhecimento flui nas duas direções: daquilo que a academia produz e dos conhecimentos ancestrais do povo Kaingang. Configurando a colaboração no processo de pesquisa, diz Medeiros (2020, p. 30): “Busquei fazer uma pesquisa colaborativa, em que os professores kaingang foram fazendo junto comigo, não só ao me acompanharem nas entrevistas, mas depois ao discutir os dados e pensar comigo sua análise”.

Essa caminhada, que vem conformando uma comunidade intercultural de pesquisa, tem a participação colaborativa de pesquisadores e pesquisadoras indígenas na vivência de processos de aconselhamento na produção das pesquisas de mestrado e doutorado. Bruno Kaingang, coautor na escrita deste texto, ingressou no mestrado no dia 1º de agosto de 2012 e concluiu sua dissertação no período de dois anos, como indicado pela CAPES. Em 2016, fez seleção para o doutorado, tendo defendido a tese *Ūn Si Ag TŪPĕ Ki Vĕnh Kajrĕnrĕn Fĕ - o papel da escola nas comunidades Kaingang* (FERREIRA, 2020) no dia 4 de dezembro de 2020, inaugurando a ainda pequena comunidade de doutores indígenas formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Intelectual e ativista, sua trajetória de vida é narrada de forma reflexiva nas pesquisas como uma metodologia autobiográfica, que se confunde com as ações do movimento indígena do Brasil por reconhecimento institucional. Envolvido com as lutas históricas dos povos indígenas, contribuiu na elaboração de políticas públicas educacionais e tem atuado como um intelectual da interculturalidade, hoje professor na Faculdade de Educação da UFRGS.

Nosso encontro remete a tempos anteriores à pós-graduação *stricto sensu*, em atuações que oportunizaram uma caminhada conjunta de aprendizagens, compartilhando atividades acadêmicas de formação de professores, como no curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) Educação, Diversidade e Cultura Indígena da Escola Superior de Teologia (EST/COMIN, 2009/2010) e, em seguida, no curso de especialização PROEJA Indígena¹⁸, desenvolvido na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) nos anos de 2010/2011. Em ambos, Bruno fez parte do grupo de docentes, evidenciando sua disposição ética e política com a educação e a escola dos

¹⁸ Referência ao curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) específico para indígenas, organizado e desenvolvido na Faculdade de Educação, UFRGS, como parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), programa criado em âmbito nacional no ano de 2005 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

povos indígenas em geral e do povo Kaingang em particular. Igualmente, tem contribuído de forma intensa na construção de diálogos interculturais na e com a academia, produzindo e publicando conhecimentos que qualificam e pluralizam os espaços acadêmicos de ensino-pesquisa-extensão, especialmente na área da Educação, tendo como fundamento as sabedorias ancestrais de seu povo – os princípios filosóficos da complementaridade e da reciprocidade.

Assim como Grada Kilomba (2019), Bruno Kaingang questiona o conhecimento eurocêntrico e branco que predomina na academia, denuncia a violência monocultural que nega e apaga outras metodologias, reconhece e critica a não neutralidade desse “centro”. Porém, acima de tudo, afirma a necessidade de pluralizar os espaços acadêmicos, anunciando metodologias e conhecimentos advindos das culturas indígenas.

Processos colaborativos nas pesquisas com educação indígena – concepções Kaingang

A pesquisa colaborativa supõe caminhos de co-construção entre os parceiros envolvidos no processo de formação. Articula teoricamente a produção de conhecimentos coletivos em um processo simultâneo de envolvimento e de aprendizagem dos pesquisadores e na aproximação com as comunidades escolares das terras indígenas, especialmente o território de pertencimento do pesquisador, ou seja, a comunidade kaingang. Nesse percurso, buscamos uma visão/ação colaborativa na construção dos conhecimentos e na partilha dos saberes, a partir de um processo coletivo de interpretação e de elaboração teórico-metodológica, no qual a teoria e a prática se relacionam de forma equitativa e constante. É importante dizer que o pesquisador kaingang tem uma trajetória de formação em sua comunidade anterior e concomitante à acadêmica, atuando como professor bilíngue na escola indígena e liderança política no movimento indígena nacional.

A ideia de colaboração entre pesquisadores, docentes e pessoas da comunidade na construção de conhecimentos surge da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício do professor, suas comunidades e a pesquisa/pesquisador que pretende ajudar a esclarecer situações-problema. Nesse sentido, parece existir um abismo entre a universidade, o meio escolar indígena e suas comunidades; entre a teoria que se produz em um enorme distanciamento desses atores e a prática almejada para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade. Os conhecimentos construídos a esse respeito, que muitas vezes têm sido de responsabilidade de instituições de ensino superior, apresentam dificuldades para incidir nas ações docentes e são limitados para ajudar as professoras e os professores a enfrentarem as complexidades educativas e as questões que envolvem as comunidades escolares com as quais se confrontam nos seus cotidianos.

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa pressupõe a contribuição das professoras e dos professores em exercício nas escolas indígenas nos processos de investigação, atuando junto de suas comunidades, que se tornam coautoras do conhecimento que está sendo elaborado na academia.

Em uma compreensão epistemológica, significa dizer que a pesquisa colaborativa, na construção de conhecimentos, está ligada a uma prática profissional em que se considera o contexto real, sendo constantemente atualizada nos termos dos recursos existentes em situações reais. Portanto, o trabalho de pesquisa realizado no mestrado e no doutorado carrega preocupações dos povos indígenas com as perdas históricas de suas tradições culturais, seus idiomas, histórias e costumes, seus conhecimentos e técnicas, em detrimento dos conhecimentos e tecnologias ocidentais, impostos por ações coloniais violentas. Aqui, reportamo-nos ao povo Kaingang, pertencente ao tronco Macro-Jê, que vive no sul do Brasil e compõe o grupo Jê-Meridional. A organização sociocultural kaingang é fundamentada por princípios cosmológicos dualistas que, conforme seus mitos originários, são representados pelos antepassados Kamẽ e Kajru. Essa dualidade não impõe uma separação espacial entre os diferentes clãs, visto que é regida pelo princípio social de reciprocidade e de complementaridade, uma premissa filosófica importante a ser considerada em uma pesquisa.

Como sabemos, esse povo tem o seu sistema de educação tradicional, suas metodologias, seus espaços-tempos próprios, Ûn Si Ag Tũ Pẽ. No entanto, a escolarização imposta por modelos e políticas educacionais direcionados à integração indígena na sociedade nacional produziu e continua produzindo perdas e, muitas vezes, tem substituído valores fundantes nos modos tradicionais de construir e transmitir conhecimentos. Diante disso, é importante recuperar os meios próprios de (re)produzir e transmitir às gerações os conhecimentos que ainda existem nas memórias dos velhos e sábios, fazendo, assim, uma educação escolar de qualidade nos territórios indígenas kaingang, ou seja, uma escola bilíngue, efetivamente específica e diferenciada. Contudo, para que isso ocorra, é preciso aproximar esses sábios das pesquisas que tratam da educação e da escola; é necessário considerar o coletivo, intrínseco ao modo de vida originário, assim como a tradução, que traz para a teorização indígena a compreensão de modelos escolares forâneos.

Portanto, para recorrer à pesquisa colaborativa, é necessário considerar que:

La teorización indígena es un producto derivado de complejas negociaciones entre las prioridades y discursos políticos del movimiento étnico, por un lado, y de la construcción de sistemas de investigación epistemológicos y metodológicos indígenas que dialogan con los sistemas de investigación occidentales, por el otro. [...] Además, es necesario entender que la colaboración no ocurre entre los académicos y los indígenas como si fueran dos grupos monolíticos. (RAPPAPORT; RAMOS PACHO, 2005, p. 48-49).

Ao relatarmos uma experiência colaborativa, os autores acima citados argumentam que pesquisar em uma organização indígena é basicamente produto das relações entre colaboradores. São esses “atores étnicos” não homogêneos que constroem a metodologia para pesquisar juntos. Desse modo, pesquisar com um coletivo kaingang é apoiar-se nos princípios de reciprocidade e complementaridade, baseados na relação cosmológica Kamẽ e Kajru, ou no Ûn si ag tũ pẽ – antigos caminhos próprios dos velhos

aprender e aprender juntos. A ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang, ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva indígena. Nesse sentido, o procedimento metodológico possibilita trazer o posicionamento científico kaingang na construção da pesquisa, bem como em sua escrita, promovendo a relação entre diferentes conhecimentos, metodologias e saberes na elaboração acadêmica.

Para tanto, é preciso agregar a esse processo a autoetnografia, reconhecendo e incluindo a experiência do pesquisador, “tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa”, recorrendo, por exemplo, a memórias, autobiografias e histórias de vida. Igualmente, é importante considerar “os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.)” (SANTOS, 2017, p. 219). Isso possibilita adensar à pesquisa científica as experiências emocionais, pessoais e coletivas como elementos fundamentais, permitindo descrever práticas culturais da tradição e valorizar as relações produzidas ao longo da história individual e coletiva dos colaboradores. Favorece, ainda, a autorreflexão, dando equilíbrio intelectual e emocional na produção do trabalho, emergindo da (re)descoberta individual e ascendendo ao coletivo envolvido na construção da pesquisa.

Com esse entendimento, torna-se importante recorrer à roda de conversa, prática antiga dos povos indígenas, ferramenta metodológica que induz os participantes a recorrerem à autoetnografia, o que permite identificarem-se com o trabalho em construção, acessar o pensamento mais profundo a respeito de si e do grupo/comunidade a que pertencem, tecer opiniões reflexivas, transpor experiências emocionais e trazer para a pesquisa detalhes importantes ocultos da vida diária. Nesse entendimento, a autoetnografia é um qualificador colaborativo relevante para reconhecer conhecimentos e metodologias indígenas que estavam invisíveis, valorizando-se relações produzidas ao longo da história e conferindo maior equilíbrio e rigor à pesquisa que emerge da descoberta individual e ascende ao conhecimento coletivo, em um processo de retroalimentação – um movimento decolonial.

A roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang de *ã mré vēmén* – conversa com –, é uma prática tradicional que muitas vezes acontece ao redor do fogo, em que não se usa lápis ou caderno para fazer anotações. A roda de conversa na pesquisa permite o uso da língua materna e a oralidade – fontes de saberes e conhecimentos – como condutoras de reflexões e de elaboração de informações relevantes para o trabalho. A língua portuguesa ocupa um segundo plano, ficando invisível aos colaboradores kaingang¹⁹, permitindo maior participação nas conversas e escuta aos elementos primordiais na construção do conhecimento. Essas conversas não acontecem com tempo e hora predeterminada, mas de forma organizada em momentos de eventos, como festas, reuniões tradicionais e

¹⁹ Os colaboradores são professores e professoras que atuam na escola *kaingang*, são crianças acompanhadas por suas mães e seus pais, são os *Kófa* (velhos e velhas). Em geral, as conversas ocorrem nas noites, em momentos “informais formais” de contação de histórias.

no tempo espaço familiar. A “informalidade formal” produz a leveza no diálogo entre os colaboradores em todo o processo. É importante destacar que, a partir das rodas de conversas com os colaboradores, são feitos os direcionamentos da escrita/pesquisa e o redirecionamento final do texto.

Assim, a metodologia colaborativa ganha forma e, ressignificada na relação cosmológica kaingang, permite a construção envolvendo os Kófa (velhos e velhas), os Kujá (sábios e sábias), pessoas das comunidades, professores e estudantes, que expressam suas ideias. Na perspectiva metodológica colaborativa, os participantes das rodas de conversas, além de contribuírem na construção dos conhecimentos, podem participar do redirecionamento da formatação final da pesquisa. A roda de conversa, *ã mré vēmén* – conversa com –, envolve a tradução como elemento formador de pensamento e como estratégia que torna conceitos da sociedade não indígena compreensíveis ao grupo ou às pessoas, a partir da oralidade.

Para o povo Kaingang, a roda de conversa é uma prática que permite diálogos entre pessoas de diferentes épocas, promove lembranças, ativa memórias, acessa e transmite conhecimentos e sabedorias dos tempos passados, em um movimento circular constante entre passado-presente-passado na construção de conhecimentos. A roda de conversa também é recíproca, pois, “viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem” (FERREIRA, 2014, p. 34). Valorizando e recuperando ferramentas e metodologias próprias de aprendizagem baseadas na tradição oral, as rodas de conversa fortalecem conhecimentos de espaços-tempos passados, ancestrais, considerando o sagrado, a espiritualidade kaingang.

Atualmente, além dos espaços tradicionais e formas próprias de aprender no cotidiano comunitário, a escola passa a ser um espaço a mais na construção de conhecimentos e da educação das crianças. Pode-se dizer que professores e crianças vão ressignificando a escola como lugar de diálogo, e não de imposições. As rodas de conversa e a oralidade, que faz ressurgir a escuta profunda, silenciosa, ganham presença constante como metodologias potentes nos processos de aprender dos povos indígenas. Portanto, consideramos que a roda de conversa, a oralidade e a tradução são ferramentas essenciais na metodologia colaborativa, não só para a construção e transmissão dos conhecimentos nos processos de pesquisa acadêmica, como também para a estruturação da compreensão e o aprofundamento das relações práticas nas comunidades indígenas, mais diretamente na construção da escola indígena, onde a educação não pode estar separada de outras situações da vida.

Entre o povo Kaingang, é muito importante destacar a relação de dualidade cosmológica que se faz presente nas rodas de conversa, em termos e ou palavras significantes, como *ã mré vēmén* – conversas com. As conversas são coordenadas por um interlocutor, que ordena as falas entre os participantes, em busca por compreensão e superação de dúvidas na construção coletiva como estratégia para envolver a comunidade no processo da pesquisa. Dessa forma, *ã mré vēmén* é uma das atividades voltadas para o esclarecimento de situações-problema e de novas descobertas, com base em metodologias próprias. É assim que o pesquisador pode fazer traduções de informações desconhecidas dos colaboradores para a língua materna.

Vale ter na tradução uma estratégia que torna conceitos da sociedade não indígena compreensíveis aos Kaingang, a partir da oralidade e da sua própria língua. A oralidade também compõe a metodologia, que privilegia a escuta sensível, criando e ressignificando conceitos para o diálogo entre os colaboradores indígenas e a produção acadêmica, em um movimento que parte do olhar indígena e se dirige à academia, com novas perspectivas de produção de conhecimentos. Esse é também um movimento intercultural ou interepistêmico, ao traduzir e tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de duas cosmologias: a indígena kaingang e a acadêmica ocidental. Por um lado, afirma o conhecimento originário do povo Kaingang na sua concepção e, por outro, produz um entendimento necessário na escrita em língua portuguesa, aproximando-se da academia.

Por isso, a oralidade fortalece a escuta, fundamentada na tradição ancestral indígena de transmissão dos conhecimentos, como conta-ação das experiências e das histórias de vida, individuais e coletivas. O silêncio é também uma ferramenta da escuta e motiva uma fala tranquila aos mais velhos: a calma e a serenidade aperfeiçoam a narração e a escuta de suas histórias.

Muitas vezes, o que parece uma simples construção de pesquisa vai além dos objetivos pesquisados, pois adentra no âmbito do desconhecido para a maioria das pessoas não indígenas que integram o grupo e, por vezes, até para os próprios indígenas, que vivenciam a “surpresa da descoberta”, o acesso às memórias ancestrais. Assim, a pesquisa colaborativa vai desvendando caminhos para o invisível, revelando detalhes que enriquecem os trabalhos investigativos acadêmicos. Acessado, isso ajuda a entender as mudanças sociais para e na sociedade kaingang. Os dados da pesquisa não são tomados só em informações, mas na reverência a memórias por vezes esquecidas e na criação de metodologias colaborativas, que constituem novos caminhos e novos conhecimentos sobre antigas práticas.

Todo esse movimento teórico-metodológico conduz ao trabalho escrito, empodera a comunidade e o/a pesquisador/a, bem como as professoras e os professores kaingang, que se sentem encorajados a desenvolver práticas pedagógicas próprias na educação escolar, a partir dos conhecimentos e metodologias construídos nos espaços-tempos de suas comunidades, da ancestralidade até os dias atuais, com as devidas ressignificações de cada contexto. A produção do trabalho investigativo colaborativo assume, pois, duas funções fundamentais: a primeira é fortalecer a autonomia indígena (professores, estudantes, povo indígena) na produção e condução de suas práticas pedagógicas, na (re)produção de conhecimentos e saberes segundo suas concepções de mundo; a segunda é trazer para a academia a reflexão de que são possíveis outras formas de pensar e construir conhecimentos com outros olhares, outras epistemologias, em um movimento de renovação.

Nesse sentido, a roda de conversa, como metodologia de pesquisa, desempenha uma prática intercultural, a relação de respeito e (con)vivência entre conhecimentos e saberes indígenas e conhecimentos acadêmicos. Por esse caminho, a pesquisa vai se fundamentando em uma construção do diálogo intercultural e interepistêmico, que pode resultar na construção de conhecimentos decoloniais.

A interculturalidade que reverbera na pesquisa acadêmica – à guisa de conclusão

Embora ainda longe de uma universidade intercultural – quando não será mais uni, mas pluriversidade –, podemos, sim, reconhecer sementes que são aqui plantadas com a presença indígena. Conquanto concordemos, com Angélica Ninhpryg Domingos (2022, p. 5), que “a universidade foi criada para ser a domadora e não permitir ser domada, para ser transformadora e não permitir ser transformada”, temos a convicção de que interaprendizagens são produzidas no encontro dos saberes acadêmicos com ontologias e epistemologias indígenas. Diante dos questionamentos que nos colocamos neste texto, que veio trançando reflexões produzidas conjuntamente no encontro de dois mundos, o acadêmico e o indígena, destacamos o que reverbera como possibilidade para domar, para (trans)formar os espaços acadêmicos de pesquisa. As metodologias colaborativas cumprem um papel de diálogo entre o método da ciência moderna ocidental e os métodos tradicionais da ancestralidade kaingang, que apresenta para a academia os princípios filosóficos da complementaridade e reciprocidade.

A partir desses princípios, sublinhamos algumas das interaprendizagens que já habitam os espaços acadêmicos da pesquisa em educação: metodologias que preconizam o cuidado, o respeito à ancestralidade, aos membros da comunidade, ao modo de vida de cada povo; a roda de conversa, assentada na escuta sensível e na oralidade, como força e tecitura das tramas que constituem os conhecimentos; as línguas originárias e a valorização de autores indígenas nacionais e internacionais como referências importantes para a reflexão; a tradução, baseada na disposição sincera em compreender as concepções forâneas que a prática da interculturalidade requer; respeito e atitudes acadêmicas que denunciam violência, seja nos territórios indígenas, seja na universidade ou em outros espaços; posturas críticas em relação à colonialidade e ao colonialismo, evidenciando a necessidade de enfrentar as estruturas acadêmicas coloniais; modos de resistência e (re)existência para alcançar a superação da colonialidade por meio de diálogos e práticas interculturais e intepistemáticas.

Reconhecemos que as presenças indígenas na academia, como estudantes, pesquisadores, professores, aconselhadores, podem ser pensadas como a necessária reparação histórica pelos enormes e inomináveis prejuízos causados com a invasão e usurpação de territórios, pela violência e pela opressão colonial. Ainda mais, podem ser sentipensadas como a grande contribuição que as sabedorias originárias trazem para o seio acadêmico, contribuindo para a almejada excelência. Considerando que os conhecimentos ocidentais brancos estão se esgotando e levando as sociedades ao caos irreversível, a academia e a sociedade branca em geral, marcadas pelas concepções individualistas da modernidade ocidental, só se enriquecem com as sabedorias advindas do mundo indígena. Trata-se de posicionamentos teórico-metodológicos e disposições ético-políticas cujas bases são os princípios filosóficos que agregam valor ao mundo eurocêntrico e monocultural. Sentipensar a pesquisa acadêmica na área da educação

levando em conta essas premissas é uma oportunidade de encontrar a América profunda, até então excluída da academia.

Referências bibliográficas

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N° 12**, Brasília, 2016.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Sabedorias Insurgentes - possibilidades interepistêmicas na academia:** a pesquisa indígena na pós-graduação stricto sensu em Educação na Região Sul do Brasil (2002 – 2023). Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição indígena kaingang.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas graduações da UFRGS: Movimentos de Re-Existência.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para America Latina.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang:** processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. **Ũn Si Ag Tũ Pẽ Ki Vẽnh Kajrãnrãn Fã** - o papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GOJTÊN NASCIMENTO, Márcia. **Êg Vĩ Ki Kãmén Sĩnvĩ Han – As artes da palavra no Kaingang.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). Pensando a Educação Kaingang. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, p. 73-97, 2010.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política.** In: Alteridad - Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, n° 10, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior 2021.** Brasília: MEC, 2022.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en América** - Obras Completas, Tomo II. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEDEIROS, Juliana Schneider & coautores. **As Escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang: entre es documentos oficiais e as vozes dos Kófa (1940-1967)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NINHPRYG DOMINGOS, Angélica. **Êg Tigti Jamã Kri, Êg Jamã Pê, Êg Ny Ga Fi - Entre Território e Territorialidades Originárias: a resistência Kaingang frente às violações dos direitos indígenas no Sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Política Social e Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PODESTÁ SIRI, Rosana Stella. **Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas**. Currículo sem Fronteiras. v.12, n.1, 2012, p.13-35.

RAPPAPORT, Joanne; RAMOS PACHO, Abelardo. **Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico**. Revista Historia Crítica, N. 29, Bogotá, 2005, p. 39-62.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, v. 24, São Paulo, 2017, p. 214-241.

Recebido em: 10/06/2024 * Aprovado em: 07/07/2024 * Publicado em: 31/08/2024
