

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

Narrativas ancestrales kaingang – kamé y kanhrú – en la educación básica: cultura indígena y educación biocéntrica

Ana Luisa Teixeira de Menezes
Universidade de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul – Brasil

Carine Josiéle Wendland
Universidade de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul – Brasil

Onório Isaías de Moura
Universidade de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul – Brasil

Resumo

A reflexão desenvolvida é resultado parcial da pesquisa Aprendizagens Interculturais com indígenas Guaraní e Kaingang na Educação Básica¹. Investigamos a compreensão da narrativa ancestral Kaingang, para favorecer o encontro intercultural com indígenas e produzir material didático efetivando a Lei n. 11.645/2008. A metodologia é baseada nos círculos de culturas através de 4 círculos de cultura realizados com 7 docentes e 87 estudantes de uma EMEF, do 6º ao 9º ano. Atuamos com jogos e vídeos indígenas, argila, chás, leituras de intelectuais indígenas, dança e canto e desenhos em torno das marcas Kamé e Kanhru. Verificamos que a narrativa ancestral Kaingang foi central para o desenvolvimento de uma educação sensível e pautada no autoconhecimento e na abertura ao diálogo com os povos indígenas.

Palavras-chave: Aprendizagens interculturais; Narrativa Kaingang; Educação Básica.

Resumen

La reflexión desarrollada es resultado parcial de la investigación Aprendizaje Intercultural con los pueblos indígenas Guaraní y Kaingang en la Educación Básica². Investigamos la comprensión de la narrativa ancestral Kaingang, para fomentar encuentros interculturales con pueblos indígenas y producir material didáctico implementando la Ley no. 11.645/2008. La metodología se basa en una investigación participativa, a través de 4 círculos de cultura, los cuales se realizaron con 7 docentes y 87 estudiantes de una EMEF, del 6º al 9º año. Trabajamos con juegos y videos indígenas, arcilla, té, lecturas de intelectuales indígenas, bailes y cantos y dibujos en torno a las marcas Kamé y Kanhrú. Descubrimos que la narrativa ancestral Kaingang era central para el desarrollo de una educación sensible basada en el autoconocimiento y la apertura al diálogo con los pueblos indígenas.

Palabras-clave: Aprendizajes interculturales; Narrativa Kaingang; Educación Básica.

Universidade, escola, povos indígenas e interculturalidade

O projeto Aprendizagens Interculturais com indígenas Guarani e Kaingang na Educação Básica tem origem na trajetória do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, iniciada nos anos 2000, compartilhada entre duas universidades (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC). As pesquisas do grupo estão integradas ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação e ao Mestrado em Psicologia da UNISC.

Buscamos aprofundar estudos ameríndios em torno da experiência da infância, realizados na linha *Linguagem, Experiência Intercultural e Educação*, para favorecer as aprendizagens de crianças e jovens em relação às narrativas ancestrais e mitologias indígenas. Isso implica refletir sobre as transformações nos modos de estar-sendo de indígenas e não indígenas e suas repercussões nas concepções de formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas produções acadêmicas.

Desde 2008, há uma lei que estabelece o ensino da temática indígena na sala de aula. A Lei 11.645 de 2008³ torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio:

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

-§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o “índio” na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Apesar da lei, percebemos na atuação do grupo em escolas da região do Vale do Rio Pardo, que há uma ineficiência do sistema, desconhecimento por parte de docentes e a lei passa a ser invisibilizada, e conseqüentemente, a multiplicidade de povos indígenas. No país, ainda temos mais de 300 etnias e suas mais de 200 línguas.

Esta pesquisa busca favorecer o encontro intercultural com indígenas na Educação Básica que se dá com os círculos de cultura e que mais tarde se consolida como material

didático efetivando a Lei n. 11.645/2008 “Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica: uma tecnologia social para educadores e educadoras”.

Assim, pois, entendemos que, no dia a dia do ser docente, ocupado por sistemas, planos de aula e elaborações além do estar em sala, os tempos e espaços da educação muitas vezes não permitem um aprofundamento teórico-prático da temática imprescindível, o que reflete numa aproximação de algumas poucas áreas do conhecimento com o tema e numerosamente equivocadas. Por este motivo, na especificidade da Educação Básica, objetivamos, com este projeto, um material pedagógico sólido para efetivação da Lei n. 11.645/2008, para a complementaridade de mundos e da valorização das próprias raízes identitárias em relação aos modos de existência Guarani e Kaingang, suas mitologias, narrativas ancestrais e a valoração de saberes que estão diariamente em nossa vida, todavia, apagados.

A vida no centro da educação: modos de pesquisar e pensar com indígenas

A metodologia do trabalho é baseada em Paulo Freire (2011) e Ruth Cavalcante (2015), a partir dos círculos de cultura e da educação biocêntrica, compreendendo o diálogo como instrumento e princípio para a aprendizagem e a construção do conhecimento, considerando a vivência e a reflexão como estratégia de aprender e de formar-se.

Uma das bases constituintes da educação biocêntrica foi a educação popular de Freire (2011), o que possibilitou Ruth Cavalcante fazer uma adaptação aos círculos de culturas em muitos grupos populares, juntamente com a psicologia comunitária, no Ceará, com Góis (2008), no qual aprofundaram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Numa perspectiva que superasse a noção de uma educação antropocêntrica, no qual o ser humano é central e ocupa um lugar de dominação em relação à natureza e ao conhecimento puramente intelectual. Dialogando com as ideias de Rolando Toro (2002) sobre sentidos de educar, a autora desenvolveu e propôs caminhos para uma educação que fortalecesse a identidade pessoal e comunitária, os vínculos e a construção amorosa do conhecimento, valorizando os rituais de vinculação consigo, com o outro e com a coletividade. Nessa proposta, os instrumentos sensíveis, artísticos e comunitários são fundamentais. O método segue a abordagem de Freire (2011) num movimento dialógico e reflexivo. Acrescentando ao sentido de participação e ação coletiva, junta-se a noção de vivência.

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

A vivência, segundo Dilthey (1994), é o instante vivido que dá sentido ao conhecimento — e não o contrário. Tal metodologia foi sendo intensificada com as narrativas ancestrais Kaingang e Guarani, ganhando plenitude e compreensão como um modo de educar e de constituir o humano.

Os procedimentos metodológicos, também, baseiam-se no contexto e na pesquisa participante (Brandão, 1999), que articula ação e reflexão de forma comprometida com os sujeitos da pesquisa, estimulando encontros reflexivos que ampliam a consciência e a percepção de que todos são agentes de transformação de suas próprias realidades. Portanto, cada círculo que será descrito é uma etapa de ação reflexiva e participativa, que foi gerando um pensamento e emoções em torno da temática proposta.

Propomos vivenciar com as narrativas ancestrais como um modo de diálogo e de aprendizagem, na qual escutamos sons, vozes e corpos indígenas, dançamos, pintamos e esculpimos imagens poéticas do viver em nossos corpos e na terra. Para tanto, realizamos 4 círculos de cultura com 9 docentes e 87 estudantes do 6º ao 9º ano, com a faixa etária de 11 a 15 anos, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região do Vale do Rio Pardo, no interior do estado do Rio Grande do Sul. A região da pesquisa possui uma colonização alemã e a maioria das pessoas são brancas. Os dados foram coletados a partir das falas de estudantes e docentes nos círculos de cultura, fotografias, gravações e diário de campo, além das imagens produzidas nos encontros a partir das narrativas indígenas.

Dos 9 professores que participaram da pesquisa, 2 eram da gestão da escola, 6 lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Ensino Religioso, Educação Física e História e Língua Inglesa e 1 professor trabalha com a disciplina de História e Geografia.

A pesquisa foi iniciada no ano de 2022 sob apoio da bolsa produtividade em pesquisa PQ2 do CNPq aprovada no Comitê de Ética com Parecer nº 6.212.767 e CAAE: nº 68539723.6.0000.5343.

A perspectiva do estar-sendo conversa com a vivência e traduz um pensamento seminal de estar situado na América, num lugar de sabedorias ameríndias profundas. Rodolfo Kusch (2007), filósofo e antropólogo argentino, acredita num humano que não tenta se sobrepor ao outro com um modo de *ser* (europeu), que busca incessantemente afirmar sua existência, mas acredita num humano em um *estar-sendo* (indígena), como um estar para ser.

Já a vivência, para Dilthey (1994), é o instante vivido que dá sentido para o conhecimento e não o contrário. Tal metodologia está consonante com a forma de aprendizagem Guarani e Kaingang, que indaga se o que se aprende é compreendido no vivido de cada um.

Compreendemos que a educação necessita do movimento e da vivência como base fundante para a aprendizagem. Na perspectiva biocêntrica e indígena, a vida, a natureza é o centro do conhecimento. Os educadores e educadoras, nesta compreensão, indagam se as ações educativas propostas estão gerando vida, quer seja na escola, na universidade e na própria vida.

No ensaio de estar-sendo pesquisadoras e pesquisadores, também nos perguntamos se as nossas pesquisas estão impulsionando o viver em nossa educação, especialmente, nas escolas e universidades. Partindo desta preocupação com a responsabilidade social, tanto com os povos indígenas quanto com a Educação Básica, propomos uma metodologia investigativa que contempla uma formação mais humana e intercultural com ênfase nos elementos da natureza: terra, fogo, chá, som e cor.

A metodologia participativa foi discutida e compartilhada com a Secretária de Educação do município de Herveiras, a diretora e a supervisora educacional da Escola. Após a apresentação da metodologia que será explicitada ao longo da escrita, iniciamos a pesquisa. Realizamos gravações de áudio e de vídeo, além da história oral, do desenho e da pintura, próprias da cultura indígena. Todas as discussões foram registradas através de gravadores, fotografias e descrições no diário de campo.

Propomos um cronograma de encontro na aldeia guarani Yvy Poty, da Barra do Ribeiro, no Rio Grande do Sul. Pretendemos, com estes encontros, dar visibilidade e estabelecermos um diálogo com os intelectuais indígenas, buscando a sistematização e o reconhecimento dos conhecimentos ameríndios e da contribuição destes saberes nas concepções dos sentidos de aprendizagens no Ensino Fundamental a partir da dimensão acadêmica e científica.

Culturas indígenas e a educação imagética nas narrativas ancestrais

Os movimentos realizados moveram pensamentos circulares, singularizaram ações e aproximaram modos de ser e estar. A partir da educação biocêntrica, vivenciamos como a presença indígena permite abertura para sabedorias por estarmos em relação com este outro que deixa de ser outro e nos transforma, tornando nossas aprendizagens mais profundas e

com sentido no mundo. Com os modos de fazer e viver indígena, a circularidade e reciprocidade de pensamentos esteve presente a cada encontro. Descreveremos os círculos de cultura e o que está sendo gerado no processo de construção do conhecimento com a escola.

O primeiro círculo de cultura foi realizado com os e as docentes da escola, na data de 19 de abril. A conversa, que envolveu 23 professores e professoras, se pautou na ressignificação daquele dia como o Dia dos Povos Indígenas, ainda chamado em muitas escolas de “Dia do Índio”. Na ocasião, há quase um ano, virava a Lei Nº 14.402⁵, de 8 de julho de 2022 que institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. A data de 19 de abril é dedicada a celebrar a cultura e herança indígena em todo o continente desde o 1º Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México, em 1940. O termo “índio” é uma invenção, descaracteriza e é fruto de um processo histórico de colonização, vindo erroneamente dos portugueses que, no momento da invasão, pensavam ter chegado às Índias.

Não há sentido em celebrar o “dia do índio”, afinal, como é possível comemorar tanta violência, morte, roubo e estupros de mulheres indígenas? Conforme nosso colega intelectual Kaingang. Há, sim, o que comemorar com a resistência indígena frente às ameaças constantes para com os povos e suas culturas e as sabedorias que permanecem vivas na memória e nas ações dos povos indígenas.

A partir das reflexões e desconstruções iniciais, dividimos o grupo de docentes em pequenos grupos e problematizamos a temática indígena com as seguintes questões:

1. Você já trabalhou com a temática indígena na sala de aula? Justifique sua resposta.
2. Como vocês trabalham com as culturas indígenas na sala de aula?
3. Quais os impedimentos para o trabalho com a temática indígena na escola?
4. Quais as necessidades e potenciais para trabalhar com a literatura indígena na escola e no currículo?

Os grupos, no exercício pedagógico de fazer circular as palavras, de habitar um espaço comum de diálogo, no qual se ensina e se aprende, discutiram e elaboraram as seguintes reflexões: dificuldades sobre que materiais devem ser acessados, falta de tempo para pesquisar, a limitação dos materiais didáticos tradicionais que reproduzem preconceitos e uma ideia de “índio” estereotipada. Quase todos os e as docentes fizeram uma autocrítica de

como vem trabalhando, repetindo padrões preconceituosos e ultrapassados, nas suas percepções.

Tais questionamentos não são fáceis de serem feitos e, menos ainda, de serem respondidos, pois colocam os atores da sala de aula em situação de fragilidade e reconhecimento de uma prática que não pode ser mais validada, põe em dúvida a formação pedagógica e provoca um movimento de um não saber. Para Paulo Freire (2011), essa postura é fundamental para um educador e educadora. Mas sabemos que não é algo fácil de assumir, pois significa assumir uma amnésia cultural que a nossa civilização vive, como uma negação de uma experiência histórica perturbadora. Numa percepção de uma educação complexa, o não saber é o que movimenta o saber. A questão que se instaura é pensar uma educação voltada para a América, uma epistemologia da América.

Esse tem sido um dos aspectos que temos nos debruçado ao longo da pesquisa em mais de 20 rodas de conversas realizadas com equipes diretivas, docentes e estudantes da Educação Básica para além desta escola. A negação da cultura indígena na escola é parte de um mecanismo de sujeitar a experiência aos ditados da disciplina, conforme nos faz pensar Mignolo (2013), no qual o material da disciplina, ou material didático, retira a vivacidade e a presentificação das histórias indígenas. A reflexão do autor sobre a necessidade da “desobediência epistêmica e ontológica” inspira o grupo de pesquisa a caminhar e pensar uma didática a partir da narrativa ancestral Kaingang, o que tem ampliado os materiais didáticos, a criação musical, a feitura da argila, das pinturas, as exposições, as propostas de vídeos e leituras. Foram realizados com a escola quatro encontros com cada turma, com 6 horas de trabalho, totalizando 24 horas de círculos de cultura.

Temos apostado numa didática que envolve os sentidos, a musicalidade, o sensível, o afeto como forma de amolecer as travas educativas frente a uma História tão invisibilizada e negada e que nos é contada, ainda, a partir de muitos livros didáticos, de forma invertida. Ao mesmo tempo, a razão histórica vai sendo integrada ao emocional e ao criativo, condição central da humanização.

O segundo círculo de cultura foi composto por 4 momentos. Os grupos foram divididos por turmas, 6º ano - 25 estudantes; 7º ano - 22 estudantes; 8º ano - 21 estudantes e 9º ano - 17 estudantes, num total de 87 estudantes, do 6º ao 9º ano.

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

Com cada turma, recomeçamos a mesma proposta de círculo. Neste segundo círculo de cultura, Onório Moura, doutorando Kaingang, contou a narrativa ancestral Kaingang, como segue:

Houve um tempo em que os rios estavam secando, os animais morrendo, o mato e as pessoas adoecendo. As árvores não davam mais frutas e não existia lugar em toda a terra onde se pudesse ficar. Os dois irmãos sóis, Rã e Kysã, imensos astros que irradiavam calor, presenciavam tudo. Na verdade, eles eram os responsáveis pelo que estava acontecendo. Até que um dia, tiveram uma discussão.

- Essas desgraças, isso tudo é sua culpa! – disse Rã.

- Não, é tudo sua culpa, foi você quem... – dizia Kysã, quando levou uma pancada no seu olho.

Ferido Kysã enfraqueceu e tornou-se lua, originando-se, desse modo, a noite iluminada pela lua. Rã, o mais forte dos irmãos, a partir daquele dia, tornou-se o único a iluminar o dia, dando-nos luminosidade e calor suficientes para a vida. À noite, desde então, temos a lua (Kysã), que nos dá a escuridão necessária para o repouso, e, durante o dia, o sol (Rã), que ilumina nossos dias e florestas. Até hoje, assim que o sol se põe, a lua nasce. Desse modo, os dois nunca se encontram para não brigarem novamente (Cardoso, 2017, p. 24).

Após a narrativa, os e as estudantes pintaram, objetivando a mitologia em cores e formas. Neste artigo, não iremos detalhar as pinturas de cada estudante, mas escolhemos algumas para evidenciar a sincronicidade entre as pinturas e a narrativa indígena Kamé e Kanhru.

Figura 1 - Kamé e Kanhru, cor e marca



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Figura 2 - Mito de origem Kaingang

Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

As imagens são expressões emocionais e de pensamento de cada estudante, combinadas com os conteúdos e elementos desenvolvidos das culturas indígenas. A riqueza das imagens traz aspectos das narrativas ancestrais Kamé e Kanhru e as criações estéticas dos e das estudantes, o que despertou espaços criativos e espirituais, gerando um campo coletivo de manifestações sincrônicas das produções individuais. Sincronicidade é um termo desenvolvido por Jung (1990), que fala de coincidências significativas acasuais e de fatos que transcendem a noção de tempo linear. São linguagens que se encontram num âmbito mais sensível e não ordenados pela racionalidade concreta, num campo complexo e de emergência (Cambray, 2013). Tais manifestações produziram, no espaço da sala de aula, uma ambiência calorosa e aconchegante para a emergência da criação, das falas emocionais e inventivas das e dos estudantes. Percebemos muita concentração e envolvimento, tanto nas produções pessoais como na observação que cada jovem tinha com as expressões criativas do outro. A presença de cada um foi intensificada numa conexão intercultural afetiva, cósmica e estética. Os e as jovens comentavam sobre suas possíveis marcas Kamé e Kanhru, gerando um pertencimento a partir da narrativa Kaingang o que os e as faziam pensar sobre seus modos de estar e viver. O aspecto transcendental apareceu nas imagens abaixo, revelando aspectos celestiais, lunares e solares, o que remete a uma conexão com a dimensão cósmica do viver, da qual estamos tão distanciados no currículo escolar.

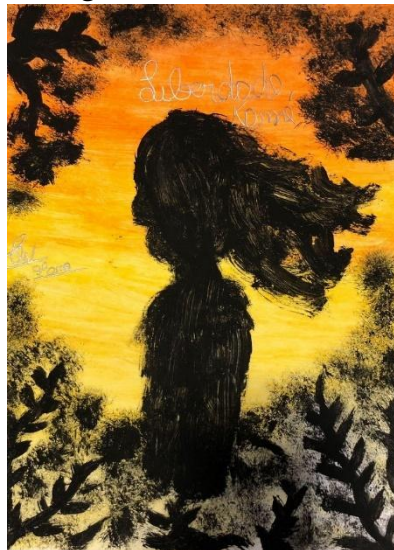
Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

Figura 3 – Natureza



Fontes: acervo da pesquisa, 2023.

Figura 4 - Liberdade Kamé



Fontes: acervo da pesquisa, 2023.

Após a pintura dos e das estudantes, a equipe da universidade juntamente com a supervisora e as professoras analisaram juntas as pinturas, no sentido de compreender o processo de desenvolvimento destes, aliado à aprendizagem da mitologia kaingang. Destacamos as seguintes análises: 1. quatro estudantes que não conseguem se sair bem nas matérias em geral, realizaram as pinturas com cores vivas e de forma mais elaborada, o que gerou um novo olhar destas professoras para estes alunos, como novos potenciais que eram ressaltados. 2. Os grupos que estavam divididos tiveram uma tendência a pintar parecido, principalmente, os grupos das meninas. As pinturas eram parecidas e não iguais, o que gerou um pensar em torno da importância da identificação grupal e da complementaridade no

processo educativo, tendo em vista a idade dos e das estudantes. 3. Outro aspecto que chamou a atenção foi a concentração no momento de pintar e na ênfase das pinturas de kamé e kanhru, de forma que havia um diálogo entre os irmãos gêmeos do mito, sol e lua. 4. Na discussão com as professoras, estas falaram da importância de perceber os e as estudantes a partir de outras expressões, que não a dos conteúdos disciplinares. Esta vivência possibilitou que os e as estudantes pudessem se expressar através de imagens, organizando seus conteúdos emocionais e relacionando à mitologia Kaingang e uma produção maior de vínculos afetivos entre as professoras e estudantes.

Correspondendo ao nosso terceiro círculo de cultura, com as mesmas turmas, iniciamos os encontros com instrumentos musicais e artes dos Guarani e Kaingang do Rio Grande do Sul, povos que fazem parte desta pesquisa, além de instrumentos musicais das etnias Tikuna, Tapirapé, Kaingang, Xingu, do Mato Grosso, e dos Guarani, de Jaraguá, em São Paulo. Afinal, no Brasil, temos mais do que as quatro etnias presentes no Rio Grande do Sul; são mais de 300. Após, houve a sensibilização pelo vídeo “Ga vi: a voz do barro”, animação criada através das memórias narradas por Gilda Wankyly Kuita e Iracema Gãh Té Nascimento, com imagens e sons captados na Terra Indígena Kaingang Apucaraniha (PR) durante o encontro de mulheres ‘Ga vi: a voz do barro, conversando com a terra⁶’ em 2021, conforme o COMIN (2022, n.p.).

Na sequência, foram os momentos e movimentos da argila. Portanto, nesta metodologia vivencial, reflexiva e dialógica, foi também a argila que moldou os e as estudantes. A maioria nunca havia manuseado esse mineral de rochas sedimentado que é diferente da terra com a água.

Figura 5 - Chimarrão



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

Figura 6 – O vaso



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Houve envolvimento por parte de estudantes e docentes e, depois, perpassando o não saber, as imagens apareciam. Algumas escritas dos e das estudantes do 9º ano revelaram a conexão com a terra, com a imaginação e a cultura indígena:

*Bom, o aprendizado com a argila foi uma experiência muito nova, mas divertida, também, adorei essa nova experiência. Nunca tinha lidado antes com modelagem, mas na primeira vez já gostei e aprendi muito. (9º ano).
Eu achei bem legal e a sensação é a mesma coisa que mexer com barro que é quase a mesma argila, mas é muito interessante aprender algo que eu nunca tinha mexido. (9º ano).*

A estudante relaciona a experiência com a argila ao novo, à terra, à aprendizagem e à diversão.

*O processo com a argila foi legal e algo novo pois deu para sentir como se fosse a terra realmente em minhas mãos. Experiência ótima, pois para modelar vem muitas ideias e reflexões na mente. (9º ano).
Bom, eu posso dizer que quando eu estava moldando, eu senti um jeito mais delicado, para moldar um objeto que vem da terra. (9º ano).*

Há uma relação entre a argila ao novo, a sensação das terras nas mãos e o processo de imaginar como ideias e pensamentos.

*Modelei algo muito bacana e quando estamos modelando temos que ter muita concentração. (9º ano).
Eu gostei da parte em que lidamos com a argila, porque eu fiz um pote bonito. (6º ano).*

A professora comentou que este estudante do 9º ano tem dificuldade de se concentrar e de aprendizagem e ressaltou que ele foi um dos que mais se envolveu na atividade. Os dois estudantes ressaltam o aspecto da beleza e da aceitação diante do que fizeram.

Um outro estudante que denominou sua obra de *Tigela Kaingang*, descreveu sua vivência da seguinte forma:

É uma sensação incrível! Quando comecei a mexer com a argila achei que seria impossível, mas logo me concentrei e fiz algo rústico. A sensação de mexer na argila é refrescante, além de refrescar o corpo, refresca a mente. (9º ano).

A coisa que eu mais gostei foi a argila porque é relaxante e precisa de dedicação e relaxa o corpo. (6º ano).

Aqui, evidencia-se um momento de ultrapassagem de dificuldades, a partir da concentração e realização de algo que era pensado como impossível: a refrescância no corpo e na mente, o que sugere um relaxamento e prazer. Neste caso, houve uma simbolização da tigela em relação aos indígenas, pois era Kaingang, não era simplesmente uma tigela. Isso foi observado em outras duas estudantes do 8º ano, que denominaram suas obras de Kamé e Kanhru, respectivamente:

Figura 7 - Kamé



Figura 8 - Kanhru



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Um estudante denominou sua obra de *Os fornecedores* e descreveu:

Digo sem dúvida, que foi um misto de experiências e momentos com cultura, modo de vida, história de um povo, sendo também nossa cultura, pois somos

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

brasileiros e provavelmente descendentes, e hoje adquirimos conhecimentos e vamos entender e ver cada vez mais a respeitar e não ter preconceito para com quem não é igual a gente. Esses momentos são para entender as pessoas, na minha visão. E sou grato por todas estas oportunidades. (9º ano).

O estudante explicou que ele foi denominado da família Kanhru e, por isso, colocou a lua como tampa do vaso. Além de trazer a cultura Kaingang, este mostra a identificação com a metade Kanhru, reconhecendo a descendência e o respeito aos povos indígenas. Ambos os estudantes ressaltaram e reconheceram um espaço de aprendizagem das culturas indígenas.

Figura 9 – Os fornecedores



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

*Eu gostei muito de usar a argila porque eu aprendi sobre os indígenas. (6º ano).
Gostei de modelar vasos sobre o filme indígena. (6º ano).
Gostei da aula de hoje sobre os indígenas, dos objetos que eles trouxeram, a argila, o chocalho, os cestos, os animais, mas o mais legal foi a argila. (6º ano)*

Figura 10 – Modelagem na argila



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

As estudantes do 6º ano ressaltaram os seguintes aspectos:

A parte que eu gostei mas foi mexer na argila porque precisa de concentração, dedicação e muita fé para não cair. E foi muito divertida.

O que eu mais gostei foi da parte do filme porque apareceu várias coisas que eu nunca tinha visto ainda e da parte da argila porque eu nunca tinha mexido com argila e eu aprendi coisas novas.

A parte que eu mais gostei foi da argila e do filme porque é muita criatividade e habilidade. Com a música, a gente imagina coisas legais.

Figura 11 - Tigela de doce



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Eu gostei da aula de hoje, foi de criar uma tigela de doce. Eu criei uma tigela de doce com argila.

Aspectos que são evidenciados e relacionados, tanto à argila, quanto à música e vídeo, são o da criação, da imaginação, habilidade, diversão, concentração, fé e condição de criar algo e que tem uma intencionalidade. No caso, a tigela de doce abre um caminho de subjetividade, de valor e de relação com o sabor, com o desejo, com o prazer. Não é qualquer tigela, é a de doce, da estudante. Da mesma forma, observamos a escrita de outra estudante:

Adorei fazer essa obra: Pote de Comer. Foi uma ótima experiência.

Há uma adjetivação, um atributo de qualidade, de valor e significado em relação à comida ao comer, ao instinto.

Figura 12 – Prato sagrado



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Prato sagrado - neste caso, há uma denominação do sagrado. O prato é sagrado, é qualificado como algo importante, de valor transcendente.

Pote da gratidão - a estudante fez um pote e denominou Pote da Gratidão, um valor atribuído a um sentimento. O pote contém e espalha a gratidão; um valor afetivo é anunciado, vivenciado e expresso.

Figura 13 – Pote da gratidão



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

O terceiro círculo de cultura impulsionou movimentos no coletivo que conversaram diretamente com as palavras geradoras em nossa proposta metodológica e interculturalmente com o movimento, expressão, nutrição, prazer e harmonia, conforme a educação trabalha. Estas palavras são percebidas por Toro (2002) como potenciais da identidade e que geram um fortalecimento de si mesmo. Para o autor, o movimento está conectado ao ímpeto vital, à vitalidade; expressão, à criatividade; nutrição, à afetividade; prazer, à sexualidade e harmonia, à transcendência. Estes são potenciais que podem ser

desenvolvidos na proposta da educação biocêntrica quando alia aprendizagem ao desenvolvimento humano, conforme já foi explicitado. Estes potenciais são definidos por Ruth Cavalcante como palavras geradoras e estaremos usando-as como categorias para analisar as escritas dos e das estudantes em torno de suas experiências com o filme e a argila.

Percebemos nas escritas dos estudantes uma aprendizagem que foi realizada aliada há alguns potenciais elencados pela educação biocêntrica: achei que seria impossível mas logo me concentrei e fiz algo rústico, o novo, o poder fazer bonito, a terra em minhas mãos, experiência divertida, mexer com o barro, moldando, para modelar vem muitas ideias e reflexões na mente estão ligadas ao potencial da criatividade; poder entender as pessoas, não ter preconceito com quem não é igual a gente, gratidão refere ao potencial da afetividade; gostar de mexer na argila, sensação, prazer, gesto delicado tem a ver com a sexualidade, no sentido da vivência e da sensação corporal e experiências e momentos com cultura, modo de vida, história de um povo, sendo também nossa cultura, pois somos brasileiros e provavelmente descendentes, deu para sentir como se fosse a terra realmente em minhas mãos refere-se ao potencial da transcendência, na vinculação com os grupos e coletivos, como culturas e a terra.

O corpo, o gesto é referenciado por Gallimberti (2006) como fundamental no processo educativo que integra racionalidade e corpo que se movimenta num mundo criado e vivido, conforme assinala Merleau Ponty (1991). O autor aprofunda os sentidos de uma corporeidade vivida num mundo vivido enfatizando o encontro com o logos de um mundo estético, sensível que desconhece a ruptura reflexiva entre o pensar e o viver. O corpo é um visível que se vê e é a origem de um mundo sensível, portanto imprescindível na aprendizagem. A corporeidade vivida é integrada ao processo educativo e os e as estudantes revelam a potência das sensações, a vivência de tocar na argila e descobrir que algo pode ser criado por eles, e com beleza. A expressão “achei que seria impossível e logo fiz algo rústico” revela o potencial de criação vivido como a potência da vida.

Outro aspecto que nos remete à criação e a transcendência são as escritas relacionadas ao sentir nas mãos, a argila relaxa o corpo e faz pensar, como a música que faz imaginar. Esses depoimentos corroboram com o princípio da educação biocêntrica que evidencia a vida como centro do universo e os que os indígenas, estão nos afirmando. Kopenawa (2023) afirma que na língua Yanomami, o que chamam de natureza é:

Narrativas ancestrais kaingang – kamé e kanhru – na educação básica: cultura indígena e educação biocêntrica

Urihi a, a terra floresta e também sua imagem vista pelos xamã. *Urihinari a*. É porque essa imagem existe que as árvores estão vivas. O que chamamos *Urihinari a* é o espírito da floresta... esses espíritos são muito numerosos e brincam no chão da floresta. Nós os chamamos *urihi a*, “natureza”, assim como os espíritos animais... o “valor da fertilidade” da floresta, que chamamos *ně rope a*, é também para nós a “natureza”: ele foi criado com a floresta, é sua riqueza (Kopenawa, 2023, p. 30).

Nessa perspectiva, a pesquisa é educativa. Nas palavras de Krenak (2022, p. 96) “a invocação da ancestralidade é educativa”. As práticas ancestrais são ritos e são imagens poéticas que levam as pessoas para uma dimensão originária de seus nomes, de seus coletivos e narrativas, como algo que faz pertencer, mas também dá o limite do poder e do fazer.

O quarto círculo de cultura impulsionou movimentos de aprendizagens da cultura indígena no coletivo, de forma lúdica. O encontro, que se pautou em aproximar os e as estudantes de escritores e escritoras indígenas, possibilitou a aproximação à literatura indígena. Ademais, foi um encontro de jogos, estar em pequenos círculos com os pares, movimentar-se e nutrir-se de gestos e divertimento, a partir do estar-sendo em educação e uma educação enquanto convivência. Os jogos, que compuseram cada círculo, foram elaborados pelo COMIN: Moví: o jogo dos territórios indígenas - enquanto tabuleiro colaborativo, mostra a presença indígena nos diferentes territórios: universidade, cidade, terra indígena e movimento indígena; e o Jogo da memória - indígenas e profissões, trazendo a presença dos indígenas nos diferentes fazeres humanos e profissões.

Observamos a concentração e alegria das e dos estudantes em estarem aprendendo de forma lúdica sobre as culturas indígenas. No Moví, eles vivenciaram um modo colaborativo de aprender, pois quando uma pessoa acerta a pergunta, todos caminham no tabuleiro. Estudantes não queriam deixar de jogar quando já findava o tempo do círculo de cultura. O aprender e o brincar se unem num modo de pensar em torno de perguntas e de intelectuais indígenas. No jogo da memória, a maioria das e dos estudantes mostravam surpresa e curiosidade pelo fato de existirem indígenas atuando como profissionais e interagindo de forma dinâmica e intercultural em nossa educação.

Figura 15 – Literatura indígena



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

Figura 16 – Jogos com a temática indígena



Fonte: acervo da pesquisa, 2023.

A narrativa ancestral Kaingang e Guarani como um processo político na efetividade da lei 11.645/2008

A pesquisa, como um movimento político na promoção da efetividade da lei 11.645/2008, também é um processo democrático de afirmar a cultura e a história dos povos indígenas por meio das suas cosmologias. As narrativas ancestrais Kaingang e Guarani, nesse processo, são fundamentais para evidenciar e demonstrar outras possibilidades de conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, como pesquisador e membro do povo Kaingang e pesquisadoras da área, é de suma importância levar a cultura e a história do povo de forma versátil e que se

torne interessante no processo de ensino e aprendizagens para professoras e professores e estudantes que não sejam indígenas.

É evidente que falta informação e que há um desconhecimento muito grande sobre a cultura e as histórias dos povos originários. Iniciamos os círculos com o tema gerador, valorando conhecimentos que já circulam neste meio. Dessa forma, compreende-se que conhecimentos básicos sobre questionamentos como: quais etnias vivem na região ou estado? quais línguas falam? quais características básicas das suas artes? Muitas vezes não fazem parte do cotidiano escolar, mesmo este sendo permeado por e ser solo indígena. Por isso, a necessidade de levar a história e a cultura dos povos indígenas, especialmente a história e cultura do povo Kaingang e Guarani que vivem no estado do Rio Grande do Sul - RS e em outros estados brasileiros, são fundamentais para desconstruir estereótipos, estigmas e o preconceito enraizado na consciência da sociedade dos Fóg⁴.

Destacamos, também, que ao longo do processo histórico, em muitos nos cursos de licenciaturas, a temática indígena foi abordada de forma equivocada e evidenciamos que esses cursos de formação abordam somente a história do Brasil, história do Estado ou região, na perspectiva do colonizador, ignorando totalmente a história e a cultura dos povos indígenas, tratando estes de forma genérica, sem o devido respeito à história e à cultura, por isso a implementação da Lei 11.645/2008 como uma reparação histórica.

Neste sentido, o projeto Aprendizagens Interculturais com indígenas Guarani e Kaingang na Educação Básica, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, foi fundamental para aprofundar as reflexões com relação a narrativa ancestral Kaingang na escola de Educação Básica e a visita à aldeia indígena da etnia Mbya Guarani Tekoá Yvy Poty, no município de Douradinhos. Entre as várias atividades realizadas nas escolas, com estudantes e docentes na temática indígena, destacamos as narrativas ancestrais de origem do povo Kaingang, fundamentais para sensibilizar e conscientizar todos os atores da escola.

A narrativa ancestral de origem dos Kaingang, contada desde os antigos, passada de geração em geração é narrada quando estão todos reunidos ao redor de uma fogueira. A narrativa ancestral trata da importância da vida em comunidade, do valor da palavra, em especial quando decorre de escolhas que nós próprios fazemos, bem como da existência de vínculos eternos. Ela é contada a partir da língua materna Kaingang.

Trazendo as narrativas para a universidade e para as escolas, é fundamental para um movimento político dos próprios indígenas, amparado pela lei 11.645/2008. A tentativa aproximada das traduções dessas narrativas ancestrais para a língua portuguesa tem o viés político de reivindicar o direito na história do país, contribuindo para reverter o processo histórico de apagamento da cultura e da língua dos povos originários.

As traduções - não literais - colocam os *fóg* em contato com aspectos culturais e espirituais do povo Kaingang, contribuindo também na área educacional e vivencial. A narrativa ancestral de origem Kaingang tem a função de nos situar dentro de uma comunidade ou de um coletivo como pertencente a ele e isso é fundamental para a educação e o desenvolvimento humano.

Quando estamos falando de narrativa ancestral de origem do povo Kaingang, trata-se do pertencimento e envolvimento com a natureza, aspectos contidos nas narrativas ancestrais dos povos originários que, na sua grande maioria, foram perdidos pelos *fóg*, não-indígenas contemporâneos.

Dessa forma, percebemos que, através do projeto com estudantes e professores e professoras, reconhecemos a força da narrativa ancestral Kaingang numa educação que busca a conexão com as imagens simbólicas que estavam no esquecimento da memória e do inconsciente. Verificamos que existem as conexões e que os símbolos e as narrativas ancestrais não perderam a função de nos constituir como seres humanos.

Desenvolvendo a contação dessas narrativas para os e as estudantes e trazendo para uma reflexão a partir de desenhos, pinturas, esculturas com argila, foi fundamental para o redescobrimto das questões simbólicas, que são questões existenciais e fundantes do ser humano para os Kaingang. Tais reflexões nos remetem às problematizações feitas na tese de doutorado de Souza (2019) quando indaga e provoca que os estudos indígenas podem estar vinculados a uma perspectiva mais sensível e produtora de sentido em relação ao conhecimento imagético e simbólico.

Destacamos, ainda, que as narrativas ancestrais nos dizem quem nós somos, como humanos, e nos auxiliam na organização social, mantendo o equilíbrio entre consciente e inconsciente, levando-nos para conhecer os outros mundos e, ao mesmo tempo, situando-nos na realidade em que vivemos. Os Kaingang, ao se moverem a partir das narrativas ancestrais, cultivam o viver de forma almada em toda a existência.

Levar as narrativas ancestrais para dentro das escolas, como uma política educacional para a efetivação da lei 11.645/2008, afirma uma política pública para uma reparação histórica e, também, por que não dizer, como um processo de educação que provoca saúde para os fóg?

Os professores e as professoras da Educação Básica, nas formações realizadas pelo grupo de pesquisa, reconhecem a necessidade de alterar e aprofundar os conhecimentos indígenas, ultrapassando os estigmas de uma educação racista e reprodutora de preconceitos e reducionismos. As atividades desenvolvidas na pesquisa buscam ressignificar e transformar os estereótipos, como os termos “índio”, “oca” e “tribo”, por exemplo, que são equívocos históricos e reproduções de mais de 500 anos de um sistema que busca constantemente apagar os indígenas da história e realidade.

Considerações continuadas

Conciliar os conteúdos das culturas indígenas e o acesso ao autoconhecimento e estar sendo humano passou a ser um aspecto central e diferenciado de nossos trabalhos de pesquisa, voltados para a formação de uma educação intercultural colaborativa e poética intercultural. A integração das propostas para efetivar a lei 11.645 e a educação biocêntrica promoveram espaços educativos, nos quais os e as estudantes aprendiam vivenciando, criando, jogando, dançando, cantando, estudando textos de intelectuais indígenas, fazendo esculturas em argila e partilhando afetos.

Esta metodologia, criada pelo grupo PEABIRU, intensificou as aprendizagens, tanto de si, dos espaços na escola, no entorno comunitário, na partilha de vivências afetivas e no poder imaginar. A intensidade e o entusiasmo que as turmas apareciam a cada encontro revelavam um pulsar e um comprometimento corporal e imagético numa integração de uma racionalidade sensível. Destacamos algumas aprendizagens interculturais com os indígenas que nos parecem relevantes ao campo da Educação Básica: poder falar de si a partir do outro indígena e não-indígena, a expressão de pinturas que favorecem uma conexão transcendental e criativa, a vivência do pertencimento indígena nas pinturas corporais, bem como na dança e no canto Kaingang, a reflexão em torno das narrativas ancestrais Kamé e Kanhru e o espaço de vivência educativa que envolve novidade, diversão, relaxamento, concentração, superação, criação, imaginação, fé, gratidão, respeito às culturas indígenas, qualificação e nomeação do que se sente e deseja. Há, aqui, a potência de uma educação

ontológica e epistemológica, ou seja, um saber vivencial que faz as e os estudantes pensarem sobre si mesmos e si mesmas num espaço situado de afirmação da existência e coexistência com os indígenas e da ancestralidade cultural e familiar, bem como a vivência de um pensar que pode colaborar na autonomia criativa e imaginativa das realidades vigentes.

Essa prática social, que interliga pesquisa participante e culturas indígenas na Educação Básica, nos mostra que as metodologias indígenas educativas, aliadas à educação biocêntrica, potencializam o ritual, o afeto, a imaginação e transcendência numa vivência educativa de aprendizagens interculturais de colaboração com os indígenas, os não indígenas e a ampliação de nossas origens étnicas e culturais. Uma educação que tem solo, que tem terra, cor, pintura, voz, espiritualidade, poesia, música, História.

A proposição de uma educação aliada às narrativas ancestrais indígenas, além de valorizar as etnias indígenas, também produz um pensar a partir da imagem, visto que a raiz do mito é a imaginação, sendo esta, na perspectiva de Hillman (2018), uma condição de pensar incluindo aspectos sensíveis e emocionais. Com isso, buscamos uma educação que provoque um pensar imagético, que inclua o sonho, os materiais inconscientes, as narrativas indígenas e a capacidade reflexiva. A linguagem mítica permite que pensemos temas complexos como o sentido da vida, o humano, a morte, as ambiguidades, as emoções e a razão sensível.

Ressaltamos, a partir da expressão das e dos estudantes, o valor e a potência educativa que envolve a argila, aliada aos instrumentos musicais e vídeo indígena “A voz do barro”. Percebemos que houve uma ampliação e um canal de subjetivação a partir da argila, que foi produzindo qualidades de nomeação, de gosto, de diferenciação, de identificação e entrega ao inusitado da vivência e às possibilidades de educação que o estar com a argila possibilita. Consideramos fundamental ressaltar este tipo de material como complementar e impulsionador, no trabalho com as culturas indígenas e a intensificação da identidade, partindo de todos os aspectos deflagrados e desenvolvidos no texto.

A pesquisa vem possibilitando, a partir de uma educação vivencial, reflexiva e dialógica e intercultural; a partir da presença com o intelectual Kaingang e com as narrativas Kaingang e a interação dinâmica com as músicas, jogos, filmes e livros indígenas.

Destacamos os aspectos afetivos, criativos, transcendentais e de ancestralidade e pertencimento indígena que emergiram das e dos estudantes na relação com a argila para

pensarmos a potência desta materialidade numa concepção educativa que une História, ancestralidade indígena e vivência expressiva.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

CAMBRAY, Joseph. **Sincronicidade**. Natureza e psique num universo interconectado. Petrópolis: vozes, 2013.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Kanhgág jy krekar filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

COMIN. **Ga vi: a voz do barro**. Produção e realização COMIN, FLD, Organização Juventude Indígena Kaingang Nen Ga e Tela Indígena. Terra Indígena Kaingang Apucarantina (PR): COMIN, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>. Acesso: 20 mai. 2022.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistema de ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne: o homem na idade da técnica**. São Paulo: Paulus, 2006.

HILLMAN, James. **Uma investigação sobre a imagem**. Petrópolis: 2018.

JUNG, Carl. **Sincronicidade**. Obras completas. V VIII/3. 4a. ed. Petrópolis: vozes, 1990.

KOPENAWA, Davi & BRUCE, Albert. **O espírito da floresta: a luta pelo nosso futuro**. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas** - tomo III. 1. ed., v. 3- Rosário: Fundación A. Ross, 2007.

MIGNOLO, Walter. El hedor e desarrollo. In: TASAT, José Alejandro & PÉREZ. Juan Pablo. **El hedor da América**. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch. 1a. ed. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2013.

SOUZA, Fátima Rosane Silveira. **A lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola** - imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2669> Acesso em: 16 ago 2021.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Petrópolis: vozes, 2002.

Notas

1 A pesquisa foi iniciada no ano de 2022 sob apoio da bolsa produtividade em pesquisa PQ2 do CNPq aprovada no Comitê de Ética com Parecer nº 6.212.767 e CAAE: nº 68539723.6.0000.5343.

2 La investigación comenzó en 2022 con el apoyo de la beca de productividad en investigación PQ2 del CNPq.

3 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 17 abr. 2022.

4 Assim chamados são as pessoas não-indígenas para o povo Kaingang.

5 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14402.htm. Acesso: 17 abr. 2022.

6 COMIN. Ga vi: a voz do barro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3lQ>. Acesso: 20 mai. 2022.

Sobre os autores

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do departamento de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e de Psicologia da UNISC. Vice-líder do grupo de pesquisa no CNPQ Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade UFRGS/UNISC. Coordena o projeto de pesquisa Aprendizagens interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS. Bolsista produtividade PQ-CNPq.

E-mail: luisa@unisc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

Carine Josiéle Wendland

Doutoranda em Educação, bolsista PROSUC/CAPES mod. I com período sanduíche na Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) e Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mestre e Pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Licenciada em Artes Visuais – Universidade Leonardo da Vinci. Grupos de Pesquisa: Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade UFRGS/UNISC. Representante da Federação Luterana Mundial em Conferências do Clima da ONU.

E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6310>

Onorio Isaías de Moura

Membro do povo Kaingang, natural da Terra Indígena de Nonoai RS, Graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul– UNISC. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UNISC. Doutorando no Programa de Pós-Graduação Letras UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

E-mail: onoriodemoura@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3106-4141>

Recebido em: 18/05/2024

Aceito para publicação em: 10/01/2025