

Psicologia comunitária e educação indígena: experiências sensíveis na educação

Psicología comunitaria y educación indígena: experiencias sensibles en la educación

Community psychology and indigenous education: sensitive experiences in education

Luísa Rockenbach Guimarães*Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS/Brasil***ORCID:** 0009-0002-7162-135X**E-mail:** luisarockguii@gmail.com**Onorio Isaias de Moura***Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS/Brasil***ORCID:** 0000-0002-3106-4141**E-mail:** onoriodemoura@gmail.com**Theo de Lima Goes***Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS/Brasil***ORCID:** 0009-0003-0336-8003**E-mail:** theogoes@gmail.com**Resumo**

Este artigo trata de um relato de experiência sobre os círculos de cultura realizados em uma escola de Educação Básica, tendo como objetivo a busca de diálogos educativos entre a escola e as etnias Guarani e Kaingang e o aprofundamento dos estudos e reflexões acerca da psicologia comunitária em torno da experiência da educação, para favorecer as aprendizagens e reflexões em relação aos modos de existência e resistência indígena. Como métodos foram pensados os Círculos de Cultura, metodologia proposta por Paulo Freire e a vivência espiritual Kaingang, sendo vista como uma contribuição comunitária. Os resultados se evidenciam no olhar intercultural que foi sendo tecido pelos estudantes ao longo dos encontros, com uma ruptura de paradigmas existentes e uma criticidade ao que antes lhe era posto. Utilizou-se, também, da Lei n. 11.645 (2008) como uma motivação para efetivar e ampliar as aprendizagens interculturais na direção de uma valorização de nossas próprias raízes identitárias como contribuição para a área da psicologia comunitária.

Palavras-chaves: Cultura indígena; Educação; Psicologia.**Resumen**

Este artículo es un relato de experiencia sobre los círculos que se realizan en una escuela de Educación Básica, con el objetivo de buscar diálogos educativos entre la escuela y las etnias Guarani e Kaingang y profundizar en los estudios y reflexiones sobre la psicología comunitaria en torno a la experiencia de la educación, para favorecer aprendizajes y reflexiones en relación a los modos de existencia e resistencia indígenas. Como métodos, se diseñaron los Círculos de Cultura, metodología propuesta por Paulo Freire, y la experiencia espiritual Kaingang, siendo vista como una contribución comunitaria. Los resultados son evidentes en la mirada intercultural que se fue tejiendo por los estudiantes a lo largo de los encuentros, con una ruptura de paradigmas existentes y una criticidad a lo que se le planteó previamente. Asimismo, utiliza la Ley n. 11.645 (2008) como motivación para hacer efectivo y ampliar el

aprendizaje intercultural en la dirección de valorar nuestras propias raíces identitarias como aporte al área de la psicología comunitaria.

Palabras clave: Cultura indígena, Educación, Psicología.**Abstract**

This article is an experience report on the culture circles held in a Basic Education school, with the objective of seeking educational dialogues between the school and the Guarani and Kaingang ethnic groups and deepening the studies and reflections on community psychology around the experience of education, to favor learning and reflections in relation to indigenous modes of existence and resistance. As methods, the Culture Circles, a methodology proposed by Paulo Freire, and the Kaingang spiritual experience were designed, being seen as a community contribution. The results are evident in

¹ Os autores declaram que esta contribuição é original e inédita. Desse modo, assegura-se que a obra não foi publicada em outro periódico científico.

the intercultural look that was woven by the students throughout the meetings, with a rupture of existing paradigms and a criticality to what was previously put to it. It also uses Law No 11.645 (2008) as a motivation to

make effective and expand intercultural learning in the direction of valuing our own identity roots as a contribution to the area of community psychology.

Keywords: Indigenous culture, Education, Psychology.

Introdução

Inicialmente destacamos que ao longo do processo histórico do nosso país o Estado Brasileiro e o processo de colonização foram enfáticos na exclusão e no apagamento das histórias dos povos originários como um processo político ao longo da história.

Nesse sentido, acredita-se que os cursos de licenciatura e bacharelado também não abordam a temática indígena, conforme deveria ser, considerando-a como tema não importante, ou que trata de pessoas e sujeitos sem conhecimento. Desse modo, a história dos povos indígenas foi e ainda é abordada de forma equivocada na sua grande maioria. É evidente que os cursos de formação abordam somente a história do Brasil, história do Estado ou região, do colonizador, ignorando totalmente a história e a cultura dos povos indígenas, tratando estes de forma genérica sem o devido respeito à sua história e à sua cultura.

Neste sentido, o projeto de extensão *Aprendizagens Interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica*, desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*, foi fundamental para aprofundar as reflexões com relação à narrativa ancestral Kaingang nas escolas de Educação Básica.

Importante ressaltar que os Kaingang representam uma população aproximada em torno de 38 mil pessoas, ocupando territórios dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo (IBGE, 2012). O povo Kaingang pertence ao tronco linguístico Macro Jê, somando-se às mais de 300 etnias indígenas presentes no Brasil, como afirmado no censo do IBGE de 2010, publicado em 2012.

Conforme Lappe e Laroque (2000), é possível perceber a ocupação destes territórios

antes mesmo da chegada dos imigrantes. Ocupavam territórios como a Bacia Hidrográfica do Rio Taquari-Antas, Bacia do Rio dos Sinos e do Lago Guaíba, antes do dito contato com a chegada dos europeus, o que causou inúmeras mudanças e quebras de paradigmas.

Assim, este trabalho tem por objetivo desenvolver reflexões a partir de relatos de experiências por meio da pesquisa intitulada: *Aprendizagens Interculturais com Indígenas Guarani e Kaingang na Educação Básica*. A problematização da pesquisa está na busca de encontrar diálogos educativos e reflexões, por meio dos estudos da psicologia comunitária, entre a escola e os modos de ser Kaingang, utilizando-se da Lei n. 11.645 (2008) como uma motivação para efetivar e ampliar os aprendizados na direção de uma valorização de nossas próprias raízes identitárias como contribuição para a área da psicologia comunitária.

Vale destacar que desde 2008 a Lei n. 11.645 estabelece o ensino da temática indígena na sala de aula e 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, há uma ineficiência do sistema educacional brasileiro e o desconhecimento por parte de docentes da Educação Básica, sendo que a lei passa a ser esquecida, e conseqüentemente também os povos indígenas. Essa situação representa uma das formas de invisibilização dos mais de 300 povos indígenas e suas mais de 200 línguas em nosso país, que é terra dos povos indígenas.

Buscamos, junto com as escolas, investigar e aprofundar a compreensão dos modos de viver da educação e a narrativa ancestral Kaingang como base de estudos, por meio de uma experiência vivencial coletiva estabelecendo um diálogo intercultural e assim contribuir para uma problematização da experiência de linguagem nos processos de ensinar e de aprender.

Como objetivos específicos, buscamos aprofundar os estudos e reflexões acerca da psicologia comunitária em torno da experiência da educação, favorecer as aprendizagens e reflexões em relação aos modos de existência Kaingang, e valorizar a contribuição dos saberes indígenas na Educação Básica.

Psicologia Comunitária: de um Olhar a Outro

Para elucidar a pertinência deste trabalho, nós iremos explorar o que Góis (2008) explica ser a Psicologia Comunitária. A Psicologia Comunitária trata de uma releitura ameríndia da psicologia social europeia,

incluindo a influência dos contextos socioculturais dos indivíduos em sua teoria, preocupada com a desigualdade social e impulsionando a conscientização dos indivíduos. A construção desta psicologia social crítica foi necessária devido ao complexo contexto histórico, aos quais diferentes países latino-americanos estavam passando. Nesse período histórico, era comum a presença da colonização, a exploração estrangeira de recursos naturais, a presença de governos autoritários e ditaduras militares. A preocupação com os problemas sociais e a desigualdade produzida por eles, também influenciaram no desenvolvimento desta linha teórica da psicologia.

A partir deste contexto, a Psicologia Comunitária desenvolveu-se para, ao invés de intervir drasticamente nas ações da comunidade, auxiliar os indivíduos desta comunidade a desenvolverem um pensamento crítico acerca de suas ações. Pois, de acordo com Góis (2008), o foco das ações da psicologia comunitária deve ser no desenvolvimento crítico dos indivíduos que constituem determinada comunidade, distanciando-se de uma adequação social a normas estabelecidas de uma “sociedade superior”, pois são esses indivíduos que se moldam em prol da comunidade e modificam ela conforme as necessidades latentes. Segundo Quintal de Freitas (1996), “a psicologia (social) comunitária colabora para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos”. Isso potencializa o que Góis (2008, p.81) diz ser a busca principal da Psicologia Comunitária, “[...] a contínua busca de vida e humanização pelos moradores de uma comunidade, pois esta nos parece ser a vocação do sujeito para superar-se como ser vivo e livre que de fato o é.”. Incentivando os indivíduos a superarem suas complexidades, podemos auxiliar a comunidade como um todo.

Neste sentido, a psicologia comunitária nos dá indícios de como ela possui um entrelaçamento ético com os povos originários

da América Latina. Pinto (2023) desenvolveu um estudo para compreender como está se dando a representação dos povos indígenas em sua escola de Educação Básica, sendo que o mesmo chegou à conclusão de que sua escola apoia-se em livros didáticos que não dão o enfoque necessário a história dos povos originários, corroborando para a invisibilidade institucionalizada destes coletivos. Nunes, Passoto e Santos (2022) transpassam o diálogo da invisibilidade constitucional dos povos originários, relatando que essa invisibilidade subverte o ambiente escolar, pois apesar de ser um local desenvolvido para a pluralidade de ideais e troca de saberes, acaba por se ater aos padrões eurocêntricos do ensino da história, negando o protagonismo indígena na história do Brasil. Já Bomfim (2021) relaciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), observando o quanto recente é a inclusão da história dos povos originários no currículo educacional, tornando-se uma evidência do eurocentrismo na educação do Brasil, na qual, por séculos, negou-se o espaço para a história dos povos originários.

Destaca-se, ainda, de acordo com Bomfim (2021, p.7), a ideia de “um país que esconde sua descendência histórica, sua origem, sua cultura, invisibiliza a memória coletiva do passado para explorar um branqueamento sócio e intelectual, assim, valorizando a cultura do colonizador, do explorador, fortalecendo a culturalização colonial”. Ou seja, quando estamos dialogando com uma escola sobre os povos originários, nós estamos afirmando um espaço que é, por direito, desses povos. Sendo assim, ao falarmos da invisibilidade dos povos originários na educação, nós estamos refletindo sobre uma tentativa de embranquecimento da história do Brasil, negando a pluralidade étnica das comunidades Brasileiras. É preciso pensar em conjunto com os povos originários, pois, de acordo com Góis (2008, p. 80):

Comprendemos que a Psicologia Comunitária deve avançar objetivamente para o tema da

consciência (e da conscientização) e que as práticas comunitárias não podem ser consideradas somente como práticas instrumentais ou comportamentais, sem a devida consideração dos processos conscientes e das outras funções psicológicas superiores, incluídos os sentimentos, especialmente o da afetividade.

Ou seja, a psicologia comunitária deve desenvolver um movimento em prol da conscientização sobre os processos de exclusão desses povos. Assim, faz-se necessário compreender também o quanto a psicologia, no Brasil e na América Latina, está diretamente vinculada com seus contextos histórico-culturais, podendo impactar conjuntamente no processo de exclusão dos povos originários no espaço da saúde mental. Tendo em vista o destaque realizado por Neves (2018), que relata as influências do eugenismo racial presente em como o Brasil lidava com o assunto de saúde mental durante os séculos XIX e XX. Consequentemente, trabalhar conjuntamente com os povos originários nas instituições de ensino é enfatizar um cuidado relatado por Costa e Brandão (2005, p.35):

É preciso cuidado para que não sigamos ajudando as pessoas a conviverem mais felizes em suas condições perversas de vida, naturalizando-as. É normal que a mulher cuide dos filhos, mas isso não faz parte da sua natureza. É normal ter poucos negros nas universidades, mas não é porque eles não sejam capazes de ingressar em um curso superior.

Baseado nos pontos supracitados, é seguro afirmar que trabalhar com os povos originários na sala de aula é uma atividade de conscientização e desconstrução de um estado de opressão, imposto pelo eurocentrismo introjetado na educação, podendo propagar estereótipos negativos das populações originárias, os levando a invisibilidade social. Sendo que essa invisibilidade também é destacada por Brum e Jesus (2015), quando

afirmam que se necessitamos dos outros para nos afirmarmos como indivíduos de uma sociedade, ao nos tornarmos invisíveis aos olhos dos outros, nós perdemos quem nós somos perante a sociedade.

Caminhos Metodológicos

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida a partir do pensamento de Paulo Freire (1967), a partir dos Círculos de Cultura, 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 a partir do pensamento Kaingang. Compreendemos que a educação necessita do movimento e da vivência como base fundante para a aprendizagem. Na perspectiva Kaingang, a vida e a natureza são conhecimentos complementares e circulares. Kopenawa (2023, p. 30) afirma que na língua Yanomami, o que chamam de natureza é:

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 nẽ rope a, é também para nós a “natureza”: ele foi criado com a floresta, é sua riqueza.

Nesse sentido, na perspectiva indígena, a pesquisa é educativa. Segundo Krenak (2022, p. 96), “a invocação da ancestralidade é educativa”. Dessa forma, as narrativas ancestrais Kaingang são ritos e são imagens poéticas que levam as pessoas para uma dimensão originária.

Desta forma, os encontros propostos pelo círculo de cultura na Escola de Educação Básica, em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul, foram embasados em

princípios libertários de uma educação em que o estudante é estimulado a ser o principal agente transformador, que compartilha seu conhecimento com o coletivo, criando assim, um empoderamento dos mesmos. As atividades propostas foram pensadas e movidas pelas dimensões históricas, geoculturais, culturais, pedagógicas e artísticas, sendo a última um pilar essencial na construção de processos subjetivos próprios de cada estudante com o que estava sendo dialogado. Fomentou-se, assim, ações vivenciais e experienciais que lhes foram proporcionadas, deixando-se levar em cores, desenhos, molduras, textura e palavras que fazem sentido também com suas experiências próprias, que vão para além do contexto escolar.

O Círculo de Cultura, proposto por Freire (1967), tem justamente a intenção de promover a horizontalidade do pensar a educação, em que todos são sujeitos que pensam complementarmente, valorizando também a oralidade, tão presente em povos originários e os saberes locais de cada grupo. Complementando, como afirma Borges (2023, p. 231) o Círculo de Cultura “compreende a construção de possibilidades por meio da negociação e da conquista do poder compartilhado com saberes distintos e igualmente importantes”.

Dessa forma, os estudantes foram convidados a pensarem em conjunto sobre o que estendiam por “indígenas”, descobrindo ao longo dos encontros, jogos, livros, músicas, instrumentos musicais, artesanatos que foram ampliando seus horizontes sobre a multiplicidade de etnias presentes no Brasil, em especial o povo kaingang. Além disso, foram contempladas turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, de uma escola municipal do interior ao estado do Rio Grande do Sul, em um total de quatro idas à instituição escolar.

O vínculo com a escola ocorreu pelo seu interesse no grupo de pesquisa PEABIRU, com o intuito de que fosse levado um pouco da cultura indígena para dentro da sala de aula. A instituição se mostrou aberta para que o mergulho fosse mais profundo, com mais

encontros, pensando em um trabalho que atravessasse as disciplinas e os conteúdos, trazendo um pensamento crítico. Interessante ressaltar o impacto que se observou no encontro de encerramento, onde a escola participou de uma mesa redonda no I Seminário Internacional de Emergência Ancestral: História e Cultura Indígena na Educação, que ocorreu nos dias 18 e 19 de abril de 2024 na Universidade de Santa Cruz do Sul. A atividade teve como protagonismo da própria escola trazer o relato das atividades desenvolvidas e o impacto gerado nos seus espaços educacionais, uma síntese das aprendizagens transformadoras que ocorreram na escola.

No primeiro encontro realizado na escola foi proposta uma apresentação do grupo de pesquisa Peabiru, com alguns participantes presentes. A atividade iniciou com a apresentação da narrativa ancestral Kaingang, a origem do povo, evidenciando as suas organizações sociais por meio das metades clônicas opostas, mas complementares, demonstrando, por meio da narrativa ancestral, as características dos kaingang e a forma de existir no mundo. Neste processo a narrativa

ancestral é contada de forma oral no sentido de situar, envolver na compreensão da história de

forma simples e didáticos e com encenação para os alunos. Posteriormente os alunos foram convidados a expressar os seus sentimentos por meio de desenhos a partir do que eles ouviram da narrativa ancestral e da identificação das metades *kamé e kairu*. Como afirmam Kappaun e Frantz (2021), essas são metades opostas e complementares, irmãos fundantes da narrativa ancestral kaingang, são seres da natureza, sol e lua, que são essenciais na constituição de parentesco, assim como representam todo o modo de educação e de relação sociais. Estas metades estão presentes nos modos de fazer as cestarias e pinturas corporais.

No final, também foram convidados, tanto estudantes como professores, a se movimentar, dançar e cantar músicas tradicionais kaingang. Ressaltando o lúdico e vivencial da atividade, pilares estruturais de atividades e reflexões no pensamento indígena. Trazendo também a concepção de escolas vivas, que trazem como protagonista a escuta, diversidade e as inquietações que atravessam as próprias crianças e adolescentes.



Figura 1. Apresentação da narrativa ancestral Kaingang, em círculo e com a presença de símbolos materiais importantes para o povo



Figura 2. *Estudantes expressando por meio da pintura o que sentiram com a narrativa ancestral*

No segundo encontro, foi desenvolvida uma imersão a partir da narrativa ancestral kaingang por meio de uma proposta na qual os alunos tiveram o contato com a argila. A cada encontro trazemos uma temática e algum elemento da natureza, reforçamos a narrativa ancestral de origem que narra o início da criação do mundo para os Kaingang. Para esse encontro trouxemos para o diálogo a temática da terra como um dos elementos da natureza, também foi explicada a importância da terra para os indígenas, contando o porquê a terra é chamada de mãe, num sentido de imersão de afeto e compreensão da sua representação de germinadora de vidas. Como suporte teórico metodológico disponibilizamos para os alunos assistirem o vídeo “A voz do barro”, disponível no Youtube que traz a relação da terra para os Kaingang, posteriormente uma atividade vivencial com argila a partir do que aprenderam.

No terceiro, foram apresentados instrumentos musicais de diferentes povos originários, com seus sons e formatos típicos, além da apresentação de diversos escritores

indígenas e de suas respectivas obras. Nesse dia, foram levados jogos criados pelo COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas) com a intenção de transmitir de maneira lúdica a cultura de diversos povos e debates contemporâneos relacionados a esses.

Foram apresentados e disponibilizados jogos para serem utilizados na sala de aula no sentido de ampliar a compreensão da temática indígena em diferentes espaços educativos. Os jogos disponibilizados foram: “MOVÍ: o jogo dos territórios indígenas”, que é um jogo de tabuleiro colaborativo que busca refletir sobre a presença indígena nos diferentes territórios. Ele também pode ser uma boa ferramenta para professoras e professores indígenas discutirem questões identitárias e a própria relação com a sociedade não indígena; O “Jogo da memória – Indígenas e profissões” que mostra que as pessoas indígenas podem exercer diferentes profissões e serem o que quiserem; Talin – tabuleiro de literatura indígena que é um jogo de mímica que tem como objetivo aproximar as pessoas das obras de literatura indígena. Esses jogos estão disponíveis no site do Conselho de

Missão entre Povos Indígenas (COMIN). Vale ressaltar que, com os jogos, também apresentamos e disponibilizamos a literatura

indígena, com vários autores indígenas, para os alunos irem se apropriando.



Figura 3. Símbolos que trazem para o material um pouco da cultura indígena

Para o quarto encontro, de encerramento, foi proporcionado um momento de cura para a comunidade escolar, no qual os alunos foram convidados a trazer de suas casas algum tipo de chá, que conheciam ou que seus pais e familiares conheciam, para que pudessem compartilhar e fazer o preparo de um chá coletivo, coordenado pela professora Ana Luisa Teixeira de Menezes e o Doutorando Onorio Isaias de Moura. A roda, feita em todos os encontros, tomou novos ares e foi realizada em um espaço aberto da escola em meio a

natureza, com a preparação de fogueira e chá coletivo. Nesse mesmo encontro, os estudantes desenvolveram uma apresentação em grupo sobre tudo que eles aprenderam com as atividades da temática indígena. A confecção dos materiais da apresentação ocorreu anteriormente, com a pesquisa e escolha de autores indígenas e livros, que os mesmos realizaram. Importante que, desde o início das atividades sempre estiveram presentes livros, jogos e artesanatos, para que os estudantes pudessem se vincular, também de outras maneiras, com o que estava sendo proposto.



Figura 4. *Fechamento do círculo de cultura, com roda na natureza e compartilhamento de aprendizagens*



Figura 5. *Apresentação de suas pesquisas e descobrimentos sobre as obras e autores indígenas*

Ressalta-se, com as fotos, a intenção de propor encontros em novos e diferentes espaços, para que se vá além da sala de aula. Isso foi possível pela mobilização de um dos professores, que, com a chegada do grupo,

propôs a reocupação de um espaço, em meio a natureza, que antes não era utilizado. A mobilização fará com que os a escola utilize o local e pense em propostas educacionais vinculadas a ele.

Pensa-se que essa proposta educacional pode ser também replicada em contextos educacionais e comunitários semelhantes, sendo que elas foram pautadas no protagonismo dos próprios estudantes, com o círculo de cultura e a concepção de vivência espiritual kaingang, pensando que são metodologias mais sensíveis que dialogam com o entendimento, principalmente educacional, próprio dos indígenas. A concepção de encontros povoados por pinturas, danças, manipulação de argilas e outras formas de expressões, possibilitaram manifestações e retornos singulares e vivenciais. Salientamos que há disponibilizado materiais pedagógicos e literatura indígena, podendo ser trabalhados em diversas disciplinas, possibilitando a interdisciplinaridade, aproximando no cotidiano o entendimento e a sabedoria dos povos tradicionais.

Dessa forma, o Círculo de Cultura, pode vir a ser, justamente, uma estrutura cíclica, coletiva, capaz de desarticular a estrutura colonial, tão vigente em nosso país, e trazer novos olhares para a educação, que não sejam verticalizados. Sendo que as discussões se ampliaram para além dos encontros programados com os pesquisadores da universidade. Foram propostas também atividades curriculares, como provas e debates, com textos e autores indígenas, como trechos de livros do Ailton Krenak, vinculando natureza, educação, cidadania, contemporaneidade e as disciplinas curriculares da Educação Básica. Vale destacar que o projeto de pesquisa passou pelo processo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, como o nº CAAE: 68539723.6.0000.5343 e nº do parecer do CEP: 6.212.767.

Vivência Espiritual Kaingang: Uma Contribuição Comunitária

As abordagens teóricas têm como suporte os elementos da cultura Kaingang, seus aspectos educativos, filosóficos, cosmológicos,

visão de mundo, espiritualidade e das narrativas ancestrais como parte fundamental da oralidade para a construção da ciência, trazendo a importância da língua falada no contexto da construção de um pensamento, procurando desenvolver uma relação com a forma de compreender a educação na visão do povo Kaingang.

Nesse sentido, a oralidade é fundamental no processo da expressão de sons, fala e da língua expressa a partir da construção de um conhecimento e de pensamento por meio de princípio do *Jãmré*, que é um termo muito utilizado na cultura Kaingang para nos compreendermos e direcionarmos a oposição, representado pelas metades das marcas *Kamé* e *Kanhru*, representado simbolicamente pelo sol e lua, marcas redondas e compridas (bolinha e risquinho, abertos e fechados) que são opostas mas complementares, e a oralidade traz um princípio de vida por trás desse pensamento por meio de métodos orais das narrativas ancestrais.

Nesse sentido, elementos que dão suporte, como a compreensão da oralidade que, segundo Claudino (2013, p.51), “para os Kaingang, o silêncio é reverência e faz com que a compreensão dos ensinamentos que são transmitidos a partir da oralidade sejam realmente incorporados”. Kopenawa (2015, p.75) afirma que:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como fazem com as suas. Nem por isso elas vão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós.

Vale ressaltar que a oralidade ou o conhecimento oral, nos moldes da ciência ocidental, não reconhecem essa sabedoria como conhecimento científico, mas que

“nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas” (Kopenawa, 2015). Nessa frase Davi Kopenawa nos faz refletir sobre a base de pensamento que vem por trás de um conhecimento oral que fica vivo na memória.

É importante destacar que essas experiências, desenvolvidas como membro do povo Kaingang e pesquisador, além de preservar o conhecimento da oralidade desse povo, possibilita levar também esse conhecimento e as epistemologias para a academia. Trata-se de uma forma de tomar consciência da própria ciência, num compromisso ético com esse povo e também com a própria ciência compreendendo que para a academia é fundamental essa troca intercultural por meio da pesquisa. Segundo Bruno Ferreira (2021, p.17):

A oralidade como metodologia é o refinamento da escuta sensível, criando e resignificando conceitos para o diálogo entre os colaboradores indígenas e a produção acadêmica, em um movimento vindo do olhar indígena para a academia ocidental positivista, recriando novas perspectivas de produção e compreensão. É também um movimento intercultural ou interepistêmico, ao traduzir e tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de duas cosmologias: a 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 da academia.

É nesse caminho metodológico que esse trabalho escrito se desenvolveu como uma construção prática metodológico e vivencial a partir de um empoderamento das epistemologias kaingang por meio da oralidade.

A circularidade territorial sagrada, a partir da caminhada ancestral dos antepassados revisitando os umbigos enterrados dos parentes nas localidades e seguindo o direcionamento dos espíritos ancestrais por meio de atividades e intervenções e sensibilizando a sociedade dos *Fóg*, nesses espaços territoriais onde estão localizados as cidades e municípios, espaços esses como escolas que são espaços fundamentais para levar a palavra kaingang numa interação intercultural. É preciso, por meio do projeto que estamos desenvolvendo e relatando por meio da escrita, espaços esses que um dia foram moradias Kaingang, que muitas vezes é negado ou até mesmo apagado pela política da negação dos Estados Municipais, Estaduais e Federal.

Vale ressaltar que na compreensão e na concepção Kaingang ou para a maioria dos povos indígenas a ideia de território e a noção de territorialidade não tem a mesma compreensão da sociedade dos *fóg*, pois para nós kaingang o território não é um espaço fixo, cercado, delimitado num imaginário, mas sim, de relacionar de forma sagrada com esse território e os seus elementos numa rede de relação em constante movimento, transformação e complementaridade.

É importante destacar que o território como um local sagrado para os Kaingang envolvem questões que a maioria dos *fóg* não consegue compreender, pois para os *fóg* o território é como uma espécie de objeto de consumo e de propriedade delimitada e controlada sob o domínio de um indivíduo ou um grupo como um bem que adquiriu como posse que é o território demarcado, cercado, por uma delimitação do imaginário.

Como o território é sagrado para os povos indígenas existe uma relação com ele que é de conexão e o povo kaingang e vários outros povos conseguem fazer isso muito bem, e tem uma relação mais profunda e uma relação mais íntima de afeto, pois, entendemos que o processo germinador de vidas, neste mundo, quem o faz, com muita sabedoria e com muita grandeza, é a terra, por isso, chamamos ela de mãe terra. É uma relação de respeito em

consideração a tudo de bom que ela nos propõe, e em agradecimento a própria vida. Dessa forma, correspondemos por meio de um amor incondicional, e como agradecimento estamos em vigilância e sempre em circularidade como uma forma de cuidar e proteger a mãe terra, se preciso proteger até mesmo com as nossas próprias vidas.

É a partir da compreensão de epistemologias outras, visão de mundo, pensamentos e filosofias dos povos originários, aqui em especial o pensamento e as filosofias Kaingang, que trouxemos para a escrita por meio da oralidade o pensamento coletivo e humanizador, como forma de contribuir para a psicologia comunitária a partir das ações realizados em conjunto com as escolas desenvolvendo atividades e ações que possam causar impacto e informação para a comunidade local dos *fóg* a partir do pensamento kaingang. Não no sentido de que os alunos e a comunidade escolar possam viver como os povos indígenas, mas sim dar visibilidade e contribuição destes no processo histórico, e como as narrativas ancestrais podem contribuir no processo de desenvolvimento educacional pessoal e coletivo.

Resultado e Discussão

Observou-se, desta forma, uma mudança ampla de paradigmas na escola municipal, ao decorrer das idas e vindas do projeto de pesquisa, trazendo a cultura indígena como base da construção sociocultural do nosso país. Percebeu-se, também, uma construção educacional sobre a interculturalidade, por meio da noção crítica que foi sendo evidenciada pelos estudantes e docentes, pelas indagações e interesse em ampliar seus horizontes.

A interculturalidade passa a ser compreendida, conforme afirma Lisette Weissmann (2018, p. 27), como um conceito que:

Representa um diálogo em imanência, em paridade, um diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem. Esse diálogo tem que ser posto em prática, para ter as ideias encarnadas, fazendo-se presentes na pluralidade de pontos de vista, sem que nenhum prevaleça sobre o outro. Na visualização e enunciação das forças de poder se formarão espaços para diferentes processos de subjetivação.

Mergulhando ainda mais no conceito, Weissmann (2018, p. 27) nos diz que: “a interculturalidade também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua”. Conceitos estes, que estão totalmente tecidos juntamente com as bases da psicologia social e comunitária no Brasil.

Dessa maneira, percebe-se a importância dos círculos de cultura propostos na escola de Educação Básica, fomentando que, a interculturalidade e as aprendizagens ameríndias, por exemplo, sejam vividas e experienciadas de forma ampla dentro do currículo escolar. Transforma-se também as práticas metodológicas, com disciplinas que se integram de forma interdisciplinar. Práticas como essas evidenciam a alteridade e as diversas formas de viver e estar, conceitos que, intrinsecamente vão muito além do que foi trabalhado com os estudantes de forma direta.

No livro, “Futuro Ancestral”, de Ailton Krenak, o autor propõe a volta às narrativas de origem, em que sugere “imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (Krenak, 2022, p. 32). Imaginar estas cartografias, vincula-se a criar novas realidades e novos mundos possíveis. Essas são questões diretamente entrelaçadas com a cosmovisão indígena, na qual se tem uma visão integrada sobre o mundo, o qual integra

diversos seres, humanos e não humanos, que integram a vida em sua totalidade.

Desta forma, se pensarmos pela visão cosmológica indígena e ancestral, conseguiremos observar que não há apenas uma forma racional de se pensar a vida, mas múltiplas, que coexistem em diferentes formas de ser e de existir no mundo. Sendo assim, a busca e o ensino da cultura indígena vão muito além de um conteúdo disciplinar e curricular em específico, mas sim, amplia os horizontes de um mundo que é múltiplo, colorido e constituído de inúmeras formas de estar nele.

Justamente por palavras ancestrais tão fortes que o grupo de pesquisa cria laços e resistências em estar continuamente levando a educação indígena para dentro da Educação Básica, local de tantas potencialidades presentes e futuras. Dessa maneira, demonstra que as diversas etnias indígenas presentes em nosso país, não estão no passado, mas sim no presente, e que resistirão ocupando lugares que lhe são pertencentes, como escolas e universidades.

Além disso, o movimento indígena vem ampliando suas redes de resistência à estrutura colonial ainda presente em nosso país, articulando principalmente com as novas gerações. Cria, assim, redes e parcerias que estão se organizando em prol de seus direitos garantidos no artigo nº 231 da Constituição Federal de 1988, que assegura o reconhecimento de sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Brasil, 2016).

Assim, as aprendizagens interculturais são fundamentais para pensarmos em práticas decoloniais e novas formas de pensarmos e vivermos o futuro com preceitos eticamente ancorados em práticas de *buen vivir*, sustentáveis, comunitárias e biocêntricas.

Considerações Finais

Conforme afirma Diego dos Santos Reis (2023, p. 5), em sua resenha do livro *Futuro Ancestral*, nomeada como “Educação e ancestralidade em contratempo: Nos rastros de Ailton Krenak”:

O futuro é a terra, ancestral, que desafia o concreto. É presente e se pressente nas tessituras do cotidiano orientadas para o bem-viver e na educação que se contrapõe aos processos coloniais de inferiorização racial, epistêmica e ontológica que hierarquizam humanidades. Krenak desvela, em sua análise, com a suavidade de seu pisar e a força de seu pensar, aquilo que, de tão brutalmente cotidiano, é naturalizado na produção da vida formatada e sem fricção do Ocidente.

Dessa forma, observa-se a importância de engajar docentes e estudantes, de escolas de Educação Básica e universidades, fomentando a importância do ensino da educação indígena, como uma via para pensar em novos futuros, desafiando o concreto, como dito na citação anterior. Aprendizagens interculturais levam à criação de novas e possíveis formas de estar cocriando nossa realidade, que é cotidianamente construída pelo coletivo. Observar e se atentar a diferentes maneiras de estar habitando o mundo, se atentando às pluralidades existentes é também traçar um caminho em direção à vida.

É manifesto que há uma inseparabilidade entre o corpo, a linguagem, o território e o modo de estar e ser dos Guarani e Kaingang, assim como diversos outros povos originários. Essa inseparabilidade talvez se dê pela concepção de integralidade, tão procurada na contemporaneidade, que sempre habitou nas suas formas de ser.

Diálogos entre indígenas e não-indígenas revelam a circularidade de saberes que perpassam a educação transdisciplinar, ao pensarmos que a educação e a aprendizagem

são abarcadas por campos teóricos e vivências, que predispoem um imaginário e uma visão múltipla. A interculturalidade passa a ser potencialidade imagética e uma forma de abertura para o que ainda não lhe é conhecido e pensado.

Por fim, é importante ressaltar que alinhando a interculturalidade com a

conscientização, podemos viabilizar a construção de um futuro mais humanitário, no qual os indivíduos se sintam engajados para compreenderem as suas origens, sem desqualificar as origens de outros indivíduos. Podemos, ainda, propiciar a aprendizagem crítica e promover a visibilidade para as comunidades afetadas, negativamente, pelo eurocentrismo.

Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Bonfim, S. M. S. (2021). Currículo, Poder, Educação, Invisibilidade da História e Memória dos Povos Indígenas e Negros na BNCC. *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, Aracaju, SE, Brasil, 15.
- Borges, D. C., Solka, A. C., & Argoud, V. K., Ayres, G. de F., & Cunha, A. F. da. (2022). Círculo de Cultura como estratégia de promoção da saúde: encontros entre educação popular e interdisciplinaridade. *Saúde Em Debate*, 46 (spe6), 228–238. <https://doi.org/10.1590/0103-11042022e620>
- Brum, C. K. & Jesus, S. C. DE. (2015). Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), p. 201–227. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ha/a/JNCg4MjRwrKFtZxCfRmjwNC>
- Claudino, Z. K. (2013) A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kanhgág. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- Costa, L. F., & Brandão, S. N.. (2005). Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 33–41. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200006>
- Comin-FLD, Coletivo Nën Ga, Tela Indígena. (2022, Fevereiro 22). *Ga vī: a voz do barro*. Conselho de Missão entre Povos Indígenas. Recuperado de <https://youtu.be/dFPR4HDd3IQ?si=YgRP AvYZn3BIJZBn>
- Conselho de Missão entre Povos Indígenas. (2021). *MOVÍ – o jogo dos territórios indígenas*. Brasil. Recuperado de <https://comin.org.br/publicacao/movi-o-jogo-dos-territorios-indigenas/>
- Ferreira, B. (2020). *Educação Kaingang: Processos Próprios de Aprendizagem e Educação Escolar*. 2020. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
- Freitas, M.F.Q. (1996a). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. Em R.H.F. Campos (Org.), *Psicologia Social Comunitária - da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Petrópolis: Vozes

- Góis, C. W. L. (2008a). Saúde comunitária pensar e fazer. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores. 257p.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro.
- Kappaun, I. J., & Frantz, L. (2021). Kamé e Kairu - Conepções cosmológicas na educação básica para o estudo do grafismo Kaingang. *Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real*, 1(2), 261-271. doi: <https://doi.org/10.37885/978-65-89826-58-3>
- Kopenawa, D., & Bruce, A. (2015) *A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- Kopenawa, D., & Bruce, A. (2023) *O espírito da floresta: a luta pelo nosso futuro*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lappe, E., & Laroque, L. F. da S. (2018). Terra indígena Foxá “aqui no cedro”: passado e presente Kaingang na sociedade do Vale do Taquari-RS-BR. *GEOUSP Espaço E Tempo (Online)*, 22(1), 025–042. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.125928>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo Paz E Terra.
- Pinto, G.M. (2022). *Temática indígena nas escolas: racismo, preconceito e seu impacto na educação*. 31 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16471>
- Nunes, L. P., Possato, B. C., & Santos, J. P. dos. (2022). “Afinal, somos todos iguais?: A invisibilidade da temática indígena no ambiente escolar.” *Espaço Ameríndio*, 16(1), 171–180. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.123762>
- Reis, D. dos S. (2023). Educação e ancestralidade em contratempo: Nos rastros de Ailton Krenak. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10377–e10377. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10377>
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção Psicopedagógica*, 26(27), 21–36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004
- Neves, A. G, S. (2018). *As políticas públicas de álcool e outras drogas no Brasil: uma análise da construção política de 1990 a 2015*. 2018. 121 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25762> . Acesso em: 24 nov. 2023.
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

Dados sobre os autores (as):

- *Luísa Rockenbach Guimarães*: Acadêmica de Psicologia - UNISC/ Bolsista FAPERGS do grupo de pesquisa: Aprendizagens interculturais com os Guarani e Kaingang na educação básica.
- *Onorio Isaias de Moura*: Possui graduação em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (2017). Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação, PPGedu -- Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Doutorando em Educação pela mesma instituição. Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Participa do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade em parceria com a (UNISC/UFRGS). Faz parte da equipe executora do projeto de extensão; Curso de Extensão: Aprendizagens Intercultural Produção de Sentido na Educação VI edição.
- *Theo de Lima Goes*: Acadêmico de Psicologia - UNISC.

Observação:

A identificação das lideranças indígenas e das comunidades (aldeias) em que vivem são práticas adotadas nas pesquisas e atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa "Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade" (UFRGS-UNISC) como uma forma de respeitar e reconhecer as autorias, a sabedoria desses povos e o papel de protagonistas nas ações das quais participam, reforçando o movimento epistemológico das metodologias de pesquisas colaborativas na antropologia, na educação e na psicologia.

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais e científicas desde que citada a fonte conforme a licença CC-BY da Creative Commons.



[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
