

Comunidades indígenas em diálogos interculturais com a psicologia comunitária e a educação

Comunidades indígenas en diálogos interculturales con psicología comunitaria y educación

Indigenous communities in intercultural dialogues with community psychology and education

Fátima Rosane Silveira Souza

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS/Brasil

ORCID: 0000-0002-6885-6724

E-mail: fatimars11@gmail.com

Maria Cristina Graeff Wernz

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Santa Maria – RS/Brasil

ORCID: 0000-0003-4873-3695

E-mail: mariawernz@unipampa.edu.br

Resumo

Este ensaio tem como objetivo apresentar uma breve discussão teórica sobre os diálogos interculturais realizados entre as comunidades indígenas a Psicologia Comunitária e a Educação. Apresenta reflexões a partir de estudos e diálogos estabelecidos entre comunidades indígenas e pesquisadores da educação (não indígenas) que dialogam também com a Psicologia Comunitária. Após os alinhamentos epistemológicos, e estabelecida a condição de comunidade indígena, os fundamentos da Psicologia Comunitária (Góis, 2005; 2012) podem orientar a pesquisa em educação e, desta forma, contribuir para a produção de diálogos interculturais. A metodologia Vafy, proposta neste estudo, foi desenvolvida a partir dos processos de produção do artesanato kaingang (Moura & Wernz, 2022). Agrega-se, ainda, o círculo da cultura (Brandão, 1981). Ambos contribuem para orientar as pesquisas e nos levam a compreender a importância dos encontros interculturais, da horizontalidade das relações com as comunidades indígenas, do respeito à autonomia dos povos indígenas e aos saberes ancestrais, à construção conjunta de saberes e de aprendizagens; são elementos que fortalecem a alteridade e os processos de humanização

Palavras-chaves: Comunidade indígena; Psicologia comunitária; Pesquisa em educação; Metodologia vafy; Aprendizagens interculturais.

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo presentar una breve discusión teórica sobre los diálogos interculturales realizados entre comunidades indígenas, la Psicología Comunitaria y la Educación. Presenta reflexiones basadas en estudios y diálogos establecidos entre comunidades indígenas e investigadores en educación (no indígenas) que también dialogan con la Psicología Comunitaria. Luego de alineamientos epistemológicos, y establecida la condición de comunidad indígena, los fundamentos de la Psicología Comunitaria (Góis, 2005; 2012) pueden orientar la investigación en educación y, de esta manera, contribuir a la producción de diálogos

interculturales. La metodología Vafy, propuesta en este estudio, fue desarrollada con base en los procesos de producción de las artesanías kaingang (Moura & Wernz, 2022). Se suma también el círculo de la cultura (Brandão, 1981). Ambos contribuyen a orientar la investigación y nos llevan a comprender la importancia de los encuentros interculturales, la horizontalidad de las relaciones con las comunidades indígenas, el respeto a la autonomía de los pueblos indígenas y los saberes ancestrales, la construcción conjunta de conocimientos y aprendizajes; son elementos que fortalecen los procesos de alteridad y humanización.

¹As autoras declaram que esta contribuição é um recorte ampliado de discussões incipientes realizadas nas respectivas teses (<http://hdl.handle.net/11624/2669>; <http://hdl.handle.net/11624/3141>); asseguramos que a obra não foi publicada em outro periódico científico.

Palabras clave: Comunidad indígena; Psicología comunitaria; Investigación en educación; Metodología vafy; Aprendizaje intercultural.

Abstract

This essay aims to present a brief theoretical discussion about the intercultural dialogues carried out between indigenous communities, Community Psychology and Education. It presents reflections based on studies and dialogues established between indigenous communities and education researchers (non-indigenous) who also dialogue with Community Psychology. After epistemological alignments, and the condition of an indigenous community is established, the foundations of Community Psychology (Góis, 2005; 2012) can guide research in education and, in this way,

contribute to the production of intercultural dialogues. The Vafy methodology, proposed in this study, was developed based on the production processes of kaingang crafts (Moura & Wernz, 2022). The circle of culture is also added (Brandão, 1981). Both contribute to guiding research and lead us to understand the importance of intercultural encounters, the horizontality of relationships with indigenous communities, respect for the autonomy of indigenous peoples and ancestral knowledge, the joint construction of knowledge and learning; are elements that strengthen otherness and humanization processes

Keywords: Indigenous community; Community psychology; Research in education; Vafy methodology; Intercultural learning.

Introdução

Desde que ingressamos no mundo da pesquisa com povos indígenas e procuramos compreender o que significa essa relação intercultural, percebemos que essa é uma ideia em permanente construção. Refletindo a respeito da interculturalidade, encontramos alguns pensadores que nos inspiram nesse processo.

De acordo com a filosofia do cubano Raul Fonet-Betancourt (2001), a interculturalidade pode ser compreendida a partir de uma práxis dialógica. Ele sustenta que a ação intercultural tem por objetivo aprender com esse outro da relação e, a partir daí, contribuir para tirar da invisibilidade e do silenciamento experiências, culturas, pedagogias, espiritualidades, enfim, modos diferentes de estar no mundo e de se relacionar com o outro.

Para o filósofo argentino Rodolfo Kusch, “un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad” (Kusch, 2012b, p. 73). Já o antropólogo francês François Laplantine (2003), o diálogo intercultural é importante principalmente porque nos falta a consciência de que o conhecer a nossa cultura passa pelo conhecer outras culturas.

Essas são as ideias que se conjugam e nos movem na compreensão sobre a importância de uma pesquisa intercultural. É nessa perspectiva que o Grupo de Pesquisa

Peabiru - Educação Ameríndia e interculturalidade (UFRGS-UNISC) nos acolhe, como pesquisadoras, propõe ações e reflexões que entrelaçam o pensamento indígena, os saberes e conhecimentos originários da América, a escola e as relações interculturais entre diferentes povos e coletivos indígenas e não indígenas.

Em nossos estudos teóricos, vivenciais e ações em pesquisa, ensino e extensão, estabelecendo diálogo entre a Psicologia e a Educação, temos voltado a atenção às aprendizagens com os povos indígenas. Como pesquisadoras buscamos, antes de tudo, aprender, desaprender e dialogar, visando aprimorar as práticas educativas em outros espaços.

Os coletivos indígenas, em nossos estudos e concepções, são considerados comunidades indígenas e, por essa razão, buscamos nos fundamentos da Psicologia Comunitária elementos para orientar nossos diálogos interculturais. Neste espaço, além de compartilhar nossas aprendizagens e indagações a respeito desse modo de estar em pesquisa, estudo e extensão, também queremos reforçar a presença de diversos povos indígenas no Brasil e, principalmente, em nosso estado.

De acordo com o Censo de 2022 (IBGE, 2022), há no Brasil uma população próxima a 1,7 milhão de indígenas. Embora grande parte dessa população esteja concentrada na região da Amazônia Legal, há comunidades indígenas

vivendo em todos os estados da federação. No Rio Grande do Sul, há cerca de 36 mil indígenas, que constituem quatro etnias: Kaingang, em maior número, Guarani, Charrua e Xokleng.

Em nossa trajetória como pesquisadoras, percebemos a importância de acessar o universo simbólico das comunidades indígenas com as quais dialogamos. Isso significa atentar, principalmente, para questões relativas à ancestralidade, às mitologias, à oralidade, às experiências anteriores com não indígenas, à história e às pessoas que compõem essas comunidades. Nessas comunidades, observamos que esses são aspectos fortemente presentes no indivíduo, com sua individualidade (não no individualismo) e singularidade, e no coletivo, como elementos caracterizadores de uma comunidade.

Em nossas pesquisas, temos trabalhado com aportes da educação e da psicologia. Da educação, as contribuições do pensamento freiriano, da educação biocêntrica, dos diálogos interculturais e da ancestralidade que emana deste solo sul-americano, que o filósofo argentino Rodolfo Kusch (2012a) refere como uma “América profunda”. A psicologia, mais especificamente a psicologia comunitária, tem contribuído para orientar nossas ações, principalmente a partir do pensamento de Cezar Góis, Carlos Brandão e Adalberto Barreto.

Aportes da Psicologia Comunitária e a pesquisa com povos indígenas

Góis (2005) lembra que o termo Psicologia Comunitária passou a ser empregado na América Latina a partir de 1975, principalmente por influência da Psicologia Social Crítica, da Teologia da Libertação e da Educação Popular. No Brasil, em meio ao regime militar, fez-se necessária em razão, principalmente, da lógica da política desenvolvimentista que intensificou os cinturões de miséria e a marginalização da população não contemplada pelos movimentos de desenvolvimento econômico e social em implantação. Nasce, portanto, atuando com estudos comunitários e com movimentos

comunitários, o coletivo pulsando no escopo das ações e reflexões constituídas por profissionais envolvidos com as mais diversas frentes, desde estudos empíricos das comunidades a intervenções sociais, assistenciais e educativas.

Assim, aproximando fundamentos da Psicologia Comunitária e Educação das pesquisas desenvolvidas no escopo do Grupo de Pesquisa Peabiru - Educação Ameríndia e interculturalidade (UFRGS-UNISC), podemos destacar que a busca por epistemologias enraizadas, capazes de produzir significados profundos nas questões vivenciais e teóricas, nos conduzem a acolher a diversidade transformadora, que nos completa e desafia como pesquisadoras e como seres viventes (Menezes & Roberto, 2020)

Alinhando denominações no percurso epistemológico

Uma indagação, entre muitas outras, veio nos desafiar desde o início de nossas atividades de pesquisa: qual a melhor opção para denominar o local em que vivem os coletivos indígenas. Esses locais costumam ser referidos como aldeia, reserva, terra indígena, tribo. Nos diálogos que intentamos realizar, observamos que nossos interlocutores indígenas têm utilizado os termos ‘aldeia’ e ‘terra indígena’ especialmente para se referir ao território que ocupam. A expressão ‘terra indígena’ também é utilizada como elemento de reivindicação e luta por demarcação. ‘Tribo’, termo também associado a diferentes grupos de identificação urbanos, como nos fala Michel Maffesoli (1998), no contexto dos povos indígenas, observamos que costuma ser utilizado pelos não indígenas que vivem em regiões próximas às comunidades indígenas, sem muita reflexão a respeito e pode ser considerado uma expressão estereotipada. Nas perspectivas legal, administrativa e política, as expressões reserva e terra indígena já assumem outros significados. Exemplo muito conhecido é a Reserva Raposa Serra do Sol ou Terra Indígena Raposa Serra do Sol, comemorada pelos indígenas como uma conquista e

contestada por setores políticos e da economia agropastoril por ser muito extensa, fazendo uso do bordão “muita terra para pouco índio” (Oliveira, 1995), desqualificando a história dos povos indígenas antes da invasão europeia colonizadora, no início do século XV, bem como as lutas posteriores. Da mesma forma, as referências aos indígenas são diversas: índio, indígena, selvagem, silvícola, nativo, originário, entre outras. Notamos que o termo indígena é mais amplamente aceito pelas comunidades e que os outros podem variar em aceitação, considerando o contexto utilizado, em especial entre não indígenas. Índio, embora usado pelos indígenas como forma de facilitar o diálogo com não indígenas, também está sendo ressignificado e se tornando um termo associado a estereótipos. Situação semelhante observamos no âmbito das políticas públicas. Leis, regulamentos e pareceres são permeados por expressões ambíguas, tateantes, parecem ter extremo cuidado no que “concedem” e “concebem” como política pública, mas não há a mesma atenção em relação à terminologia adotada. Em alguns documentos, os povos indígenas são referidos como índios, povos, etnias, grupos étnicos. No âmbito da educação, por exemplo, essas diferentes referências podem ser encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a mesma que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena na educação básica.

O dia 19 de abril, data tida como “comemorativa”, dedicada ao Dia do Índio, criada em 1943, por decreto do Presidente Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, somente em 2022, após forte mobilização dos povos indígenas, passou a denominar-se “Dia dos Povos Indígenas” (Lei n. 14.402/2022). Por que essa mudança na denominação? Ora, a expressão “índio” é considerada inadequada, preconceituosa; um termo genérico, que não abarca as especificidades históricas, culturais, mitológicas e linguísticas dos mais de 300 povos que vivem no território brasileiro. Assim como suas diferentes línguas faladas; um estereótipo que associa o indígena a um suposto atraso, à selvageria, à preguiça, a um estado

transitório pré-civilizatório. Dentro de uma perspectiva colonial, essas denominações apontam para um processo que pretende um “branqueamento” dos indígenas, o que levaria a uma pretensa superação dessa condição, erigindo-os a uma condição de igualdade branca. Em nossa trajetória de pesquisa, temos observado que os indígenas com quem dialogamos não buscam uma pretensa igualdade, mas lutam pela equidade, um princípio que Aristóteles, na Grécia antiga, já associava à justiça. A equidade busca, em síntese, alcançar resultados iguais a pessoas diferentes por meio de tratamentos diferenciados, respeitando o direito à diferença. Como nos fala Jaccoud (2008, p. 52), trata-se de “um mecanismo de desqualificação dos não-brancos”.

Além disso, “índio”, embora disseminada na sociedade, é considerada um equívoco histórico do colonizador europeu, associado à ideia de pretensamente ter chegado à Índia oriental. Nessa perspectiva, há o documento denominado Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/1973), ainda vigente e que mantém as políticas de integração progressiva na sociedade não indígena; o regime tutelar; e a educação escolar como instrumento de integração à civilização.

Já a expressão “indígena”, nos diz o antropólogo Viveiros de Castro (2016), tem origem, em síntese, no latim *indigēna,ae*, com o sentido de natural do lugar em que vive ou gerado dentro da terra que lhe é própria. Relativo à população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador; relativo ao indivíduo que habitava as Américas em período anterior à sua colonização por europeus; por extensão de sentido (uso informal), é o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo (Dicionário Eletrônico Houaiss). O antônimo de “indígena” é “alienígena”, e o antônimo de “índio”, no Brasil, é “branco”.

Como pode ser observado, denominações e referências confusas, deliberadas ou não, são prejudiciais à existência desses povos, ao direito de terem

suas culturas, línguas, mitologias e à luta pela terra, de viver em suas comunidades. Barreto (2010) nos lembra:

... toda cultura, todo indivíduo, tem direito à diferença, e que a cultura responde a um desejo maior do ser humano: o de nutrir a sua identidade. Ser diferente é a razão maior de ser homem. Combater a diferença é um ato de dominação e de empobrecimento da humanidade. (p. 24)

Assim, feitas essas considerações, passamos a adotar, em nossas abordagens, as referências a povos indígenas, indígenas, povos ancestrais ou originários; e ao local físico onde se encontram fisicamente vivendo esses povos, como comunidades indígenas. Importante registrar que essa decisão relativa às denominações não é excludente. Encontra-se alinhada com uma observação atenta, com aprendizagens tidas a partir de encontros, diálogos, silêncios, danças, aprendizagens das línguas entre outras oportunidades.

Nossos caminhos como pesquisadoras, educadoras e extensionistas nos ajudaram a compreender que, para estabelecermos um diálogo com uma comunidade indígena, é necessário reconhecer que os indígenas também são pesquisadores e educadores e compartilham seus saberes. Embora este contato ocorra há mais de 500 anos, nas últimas décadas, essa relação tem se tornado mais presente na universidade, para além dos cursos de história e antropologia, mas também nas pesquisas acadêmicas da educação e da psicologia, apenas para citar o contexto deste artigo. Desta forma, nós, não indígenas também buscamos proximidade para novas aprendizagens, assumindo nossa condição de incompletude. Não há relação de superioridade, não se trata de tentar converter valores e impor práticas, o que seria uma reprodução do processo colonizador. Os indígenas possuem

autonomia e autodeterminação garantidos pela Constituição Brasileira; são sujeitos da própria história.

Essas são questões que permeiam nossa América profunda, como nos fala Rodolfo Kusch, filho de imigrantes alemães, nascido na Argentina. Em suas reflexões, tanto no meio urbano de Buenos Aires como percorrendo vários países andinos, lançou um olhar muito peculiar em relação à América. O autor procura descrever um território que é marcado pelas presenças indígena, negra e popular, que são invisibilizadas pelo que denomina uma “clase media intelectual y de los criterios utilizados por esta [...] obsesiones de una inteligencia desorientada que no logra aprehender un realidad. y esto es alienación”. São provocações que ele faz em sua obra “El pensamiento indígena y popular en América” (2012b, p.73). Kusch nos fala do “ser alguém” como referência de um pensamento ocidental, que se depara com o “mero estar”, um pensamento germinal que emerge da essência da terra, do coração do território americano, de uma ancestralidade esquecida ou negada.

Na sequência, passamos a discorrer sobre a adoção da terminologia “comunidade”.

Comunidade indígena

Nossa opção pela denominação “comunidade” tem por inspiração Góis (2005, p. 17): “A comunidade se caracteriza por um sentimento subjetivo dos partícipes de constituir um todo”. Esse modo de pensar inspira-se na fala da psicóloga indígena Kaingang Rejane Pafég Nunes¹ (2023), quando afirma que, para seu povo, estar junto é potente e sagrado, que a dança e o estar juntos, em movimento de complementaridade, é saúde e educação. Este é o sentimento da comunidade, que é fortalecido pela vivência de mãos dadas nas celebrações e nas lutas; o sentimento de

¹ Optamos por utilizar o nome completo da psicóloga indígena Kaingang Rejane Pafég Nunes, em respeito à sua denominação indígena, como parte de um movimento de resistência para reforçar a existência da cultura, ligada diretamente A nomeação da pessoa

Kaingang. Conforme ensina Rejane (2020, p. 10), “Pafég é uma árvore que dá flores, brancas, amarelas, roxas, na mata fechada, ela colore o verde. Essa árvore é maleável, dificilmente quebra, é forte.”

comunidade é extensivo aos seres vivos e não vivos, visíveis e invisíveis. Capilarizada pela compreensão indígena, o todo é mais amplo do que a representação da espécie humana. Trata-se de uma complexa teia de relações que não pode ser desconsiderada quando pensamos na relação da Psicologia Comunitária em espaços ocupados pelos povos originários do chão que pisamos.

Ao conviver com esta refinada compreensão de comunidade, somos levados a pensar qual a contribuição da Psicologia Comunitária na relação com os povos indígenas. Seria de aprendizagem? Para quem? E para a educação? Seria um convite a estar junto, em favor da vida? Seria um giro na proposta que traz a Psicologia Comunitária? Quem faz a intervenção? Em nossos percursos como pesquisadoras interculturais, aprendemos que a acolhida de estudantes, profissionais e pesquisadores nas comunidades indígenas, bem como a “ocupação” dos espaços acadêmicos, na universidade, são parte de uma valiosa estratégia de “educar” os não indígenas para a convivência e a aceitação da diversidade.

Como nos ensina Barreto (2010), o contato com outros povos, outras culturas, permite-nos um distanciamento de nosso próprio universo cultural.

Rejane Pafég Nunes (2023) reorganiza o pensamento *fóg* (denominação kaingang para não indígena) quando afirma que ser indígena é ser parte de seu povo, os que vieram antes, os que virão depois. Ou seja, um sentimento genuíno de coletividade, de pertencimento a um povo e à vida.

No livro “A queda do céu, palavra de um xamã yanomami” (2015), os autores Davi Kopenawa, liderança do povo yanomami, e Bruce Albert, antropólogo francês, retratam, na perspectiva dos povos indígenas, a profunda devastação da própria condição humana. Uma violência que trouxe doenças, transferências compulsórias, fragmentação e desaparecimento de comunidades, separação de grupos familiares. Sua floresta é um elemento muito importante na cosmologia e no modo de vida dos povos indígenas, foi devastada. Estradas,

garimpos, desmatamento, grilagem. Parte dessas comunidades viveram a consumação de uma profecia dos povos Yanomami que anunciava o fim da humanidade - a queda do céu (Souza, 2019).

Menezes e Bergamaschi (2019), nas pesquisas com os Guarani, falam sobre a importância de acessar o universo simbólico dos indígenas e, também, sobre um modo original e pedagógico de viver em comunidade. Ao citar Larricq (1988), lembram que a criança Guarani, desde o ventre, já integra uma forte rede social tornando inseparável a educação da criança de sua vida em comunidade. Desde a concepção, o espírito da criança vai vivenciando e dialogando com as belas palavras. O professor Guarani Jerônimo Franco nos ensina: “Eu tenho que ouvir o espírito do meu filho que vai nascer” (Souza, 2019).

No modo de educação tradicional, a criança Guarani é estimulada ao cuidado do outro, o maior ajuda no cuidado do menor, como um processo de desenvolvimento da autonomia e de fortalecimento do coletivo (Aquino, 2012).

Importante destacar que esse modo de educação dos filhos já chamara a atenção dos primeiros cronistas da colônia. No documento denominado Tratado Descritivo do Brasil, de 1587, a relação dos Tupinambá com as suas crianças, sem castigo nem repreensão, foi registrada (preservada a grafia original):

Não dão os Tupinambás a seus filhos nenhum castigo, nem os doutrinam, nem os repreendem por cousa que façam; aos machos ensinam-nos a atirar com arcos e flechas ao alvo, e depois aos pássaros; trazem-nos sempre às costas até a idade de sete e oito annos, e o mesmo às fêmeas; e uns e outros mamam na mãe até que torna a parir outra vez; pelo que mamam muitas vezes seis e sete annos; às fêmeas ensinam as mães a enfeitar-se, como fazem as Portuguezas, e a fiar algodão, e a fazer o mais serviço de suas casas conforme a seo costume. (Souza, 1587)

Esta situação difere da educação de muitas das crianças não indígenas, cujas mães algumas vezes têm impossibilidade de cuidá-

las pela necessidade de trabalhar para manter a família.

Para os Guarani, Nhanderu, o pai verdadeiro, é aquele que traz a força espiritual para o Guarani saber respeitar e ser respeitado. Como diz o Cacique Santiago Franco, em uma roda de conversa com pesquisadores universitários, em 2017, “Ninguém tem mais poder!”, evidenciando a relação com o divino, um poder espiritual que se fortalece pela prática do bem, porque o egoísmo afeta a humanidade, gera guerras e violências. Os Guarani vivem uma dimensão espiritual perseverante e forte, a partir do *Ñe'é porã*, as belas palavras que inspiram sua existência, animam no homem o que é divino. Essa dimensão espiritual contribui para manter a comunidade também em sua sustentação econômica e em suas lutas políticas, como a manutenção e a ampliação do próprio espaço físico, por exemplo. O princípio da pessoa, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser de cada um (Clastres, 1978) tornam-se sua força vital, e provê toda a energia espiritual que mobiliza a se tornar um Guarani melhor e fortalece a comunidade (Souza, 2019).

As comunidades indígenas recebem denominações escolhidas por seus moradores. Para os Guarani, *tekoá*, o lugar do modo de ser Guarani, atualmente é utilizada para referir o lugar onde vive uma comunidade Guarani. Na sua acepção mais antiga conhecida, segundo o professor Vherá Poty, esse lugar era referido como *tata rupa tataoy py rupa*, o lugar que suporta o fogo, e só há fogo aceso, onde há pessoas. A redução se deu nos sentidos da denominação ancestral, na extensão dos territórios, mas não conseguiu suplantar uma existência vigorosa. É o lugar onde podem plantar, pescar, viver as dimensões de sua cosmologia e de sua relação com a terra, ter *opy* (casa de rituais), circular pela mata sem temores de invadir terras alheias (Souza, 2019).

Assim temos encaminhado nossas pesquisas com comunidades indígenas Guarani e, mais recentemente, Kaingang. Essas ações têm ocorrido tanto nas comunidades indígenas, com deslocamento dos pesquisadores, como na

universidade, com a presença de lideranças, sábios e intelectuais indígenas. Esses diálogos interculturais costumam ser tão marcantes na formação dos pesquisadores, que muitos seguem estudando a temática, contribuindo com as atividades e divulgando a história e a cultura dos povos indígenas em diferentes espaços.

Metodologias

As metodologias utilizadas em nossas atividades como pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Peabiru - Educação Ameríndia e interculturalidade (UFRGS-UNISC) são inspiradas nos diálogos estabelecidos com as comunidades indígenas. Uma metodologia desenvolvida por pesquisadores do referido Grupo de Pesquisa e que contribui para a inserção nas comunidades indígenas, denomina-se *Vãfy*, proposta e executada a partir da trama do artesanato do povo Kaingang. Apresenta o entendimento desse povo em relação ao planejamento e à produção do artesanato tradicional. Na trama da arte – replicada à metodologia –, aspectos como a forma ou o tamanho são importantes e remetem à composição de cores e à quantidade de material utilizado. Na metodologia, as representações de indígenas e não indígenas tramam seus conhecimentos e suas culturas, tanto no movimento de planejamento como de execução das atividades propostas (Moura & Wernz, 2022).

Juntam-se a esse modo de estar em pesquisa intercultural os fundamentos do círculo de cultura (Brandão, 1981; Cavalcante, 2008), estimulando a circularidade dos saberes e dos diálogos, sem prerrogativas, submissões, imposições. Diálogo em condições de horizontalidade, de trocas de saberes, acolhimento e partilha.

Essa metodologia contribui para que as ações sejam desenvolvidas em situação de coautoria, contando com a participação e a autoria de todos os envolvidos, indígenas e não indígenas, em respeito ao outro, acolhimento às diferenças e reconhecimento da importância das contribuições de cada um, aos diálogos

possibilitados, às aprendizagens havidas e à potência do coletivo. Um processo de diálogo horizontal a despeito das diferentes cosmovisões presentes.

As diferentes contribuições para (des)aprender

Além das contribuições metodológicas já referidas, para melhor situar nossos percursos, é necessário referir que, nos diálogos que realizamos com as comunidades indígenas, buscamos contribuições em diferentes tecidos epistemológicos. O que nos move é o desassossego em relação ao já aprendido, quando há muito a (des)aprender em relação ao mundo que nos acolhe e ao outro com o qual compartilhamos essa existência. Desaprender aquilo que foi se solidificando ao longo de séculos de colonização e estigmatizações; de pressuposta superioridade do não indígena diante de uma falsa ignorância dos indígenas.

Nesse sentido, cabe referir as contribuições da educação biocêntrica, proposta pelo psicólogo chileno Rolando Toro (1995) e Cavalcante (2008), que tem um paradigma centrado na vida e uma proposta de educação que possibilite trazer a vida e o afeto ao contexto escolar; orienta o comportamento humano para a ética do amor à vida; procura dar espaço à expressão da afetividade, potencializando o contato com o sentir e a formação de vínculos, grandes desafios para a educação no terceiro milênio. Segundo Toro, todo o universo está organizado em função da vida.

Evidentemente que a psicologia comunitária tem inspirado e orientado nossas ações, como pesquisadores, educadores e extensionistas, em diálogos com as comunidades indígenas. Como é esse sujeito coletivo que vive nessas comunidades? Como é o seu processo de subjetivação e de abertura à alteridade?

Cada vez mais percebemos que se trata de um espaço importante de aprendizagens para não indígenas. Sim, temos muito a aprender com eles! E como não indígenas, nosso maior

desafio é ouvir palavras, ler imagens, desenhar escritas; gestos que têm o sopro da palavra como produtor de diferença nos corpos e no mundo; presenças sutis de conhecimentos ancestrais em nossas vidas.

Ainda no contexto da educação biocêntrica, há o princípio biocêntrico, cuja prioridade está nas ações que permitem a conservação e a evolução da vida, estimulando a expressão dos instintos e o desenvolvimento dos afetos.

Nosso propósito é construir algo em comum, e “talvez não seja preciso fazer tanta agenda. A gente só precisa pôr a cabeça na altura do coração, pensar com o coração.” (Krenak, p. 71, 2023)

Encontros de aprendizagens

Percebemos, na narrativa da intelectual indígena Rejane Pafég Nunes, uma aproximação com a educação biocêntrica. Ou seja, tanto a educação biocêntrica, quanto o viver em comunidade dos povos indígenas, nos trazem um projeto de estar no mundo orientado pelo amor à vida, ao respeito à diversidade, ao movimento em favor da vida na sua mais ampla capacidade de atuação.

Góis (2012) dá os indicativos da aproximação da Educação Biocêntrica com o pensamento indígena quando nos diz que “sujeito” é o indivíduo que assume sua vida, compreendendo a responsabilidade que tem pela vida humana e pela vida no seu mais amplo sentido. Sendo assim, o sujeito é “sujeito da comunidade”, responsável pela constituição do tecido social e pelas transformações nela feitas. “O sujeito, aqui considerado, surge da atividade de superação das contradições sociais em que vive, como consequência do desenvolvimento de sua prática social local.” (p. 116).

Rejane Pafég Nunes (2020), já referida, reforça essa perspectiva ao apresentar a existência dos coletivos *kanhgág*, baseados principalmente no modo de vida, *Kanhgág Êg My Há*, do qual faz parte. O que poderíamos

entender como dificuldade pela oposição, para ela e seu povo, são complementaridade sem a qual não há equilíbrio e bem viver.

Durante um dos encontros da disciplina Psicologia Comunitária, ministrada pela professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, no curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), ocorreu a roda de diálogo “Do pensamento de um ao pensamento do outro: produções a partir das nuances de uma teia-trama intercultural”, conduzida por pesquisador indígena Kaingang e pesquisadora não indígena, com base na metodologia *Vãfy*.

Como sustentação da Metodologia *Vãfy* e do círculo da cultura, foi apresentada a história de origem do povo Kaingang, narrativa de tradição oral, na qual a oposição se manifesta na perspectiva da complementaridade, da totalidade. Trazemos, para reflexão, uma das versões, registradas pelo intelectual Kaingang Zaqueu Claudino, referida pela psicóloga Rejane Pafég Nunes em seu trabalho de conclusão de curso:

Em tempos primevos, eram dois os sóis que existiam, o que implicava a ausência da noite, do orvalho, da água e, como consequência, a impossibilidade de multiplicação das plantas, das pessoas, dos rios... da vida como um todo. Mas, transcorrida uma briga entre os dois, um deles, o sol vencedor, vazou os olhos do outro, o sol perdedor. Este, enfraquecido, transformou-se em lua, dando início à noite e aos ventos para refrescar a Terra. Em sua origem, portanto, sol e lua (ex-sol) são o mesmo ser. O dia/sol e a lua/noite complementam o mundo, permitindo a existência da vida, pois a fertilidade vem da oposição e complementaridade de tudo que existe. Após a luta entre os sóis, Kairu (Lua) não queria mais proteger e ajudar os humanos Kaingang, porém Kamë lhe solicitou que permanecesse cuidando de nossos antigos. Kamë nos protegia de dia, e Kairu, à noite. Kairu, no entanto, sentiu muita dor pelo ferimento em seu olho e pela solidão, pois estava sem seu parceiro para consolá-lo. É por esse motivo que, ao alvorecer, molhamos

nossos pés nas gramas, no orvalho do amanhecer – nas lágrimas de Kairu – confortando-nos. O que o Sol seca durante o dia, a Lua revive à noite para os Kaingang (Claudino, 2012, p.12; Nunes, 2020, p. 15).

O princípio formador do mundo, personificado por Kamé e Kairú, personagens míticos, e a percepção da dualidade entre os pares de opostos, base do pensamento e modo de vida Kaingang, podem contribuir com movimentos da Psicologia Comunitária em atuação com os povos originários? Percebemos, durante a atividade, que “a potência do bom encontro e da colaboração intercultural, que afetam instâncias profundas da condição humana, a partir do reencontro com nossas raízes ancestrais, tem resultado em aprendizagem simbólica-sensível para os pesquisadores e para acadêmicos” (Wernz, 2021, p. 7). Trata-se do reencontro com a busca pela totalidade, com a essência da vida.

Replicando o bom encontro com as comunidades indígenas, podemos pensar em bons encontros com outras comunidades, a partir do interesse dos profissionais envolvidos. A metodologia *Vãfy*, aplicada inicialmente para aproximação com comunidades indígenas, pode servir para outros encontros de comunidades humanas. Por inspiração da narrativa de origem do povo Kaingang, pensamentos são trançados, e um convite é feito: “estar-sendo-humano-junto-no-mundo-com” (Dornelles & Arenhaldt, 2016), movimento de cocriação, de coautoria, entrelaçando pensamentos e ações que se complementam, como podem complementarem-se as culturas envolvidas. (Moura & Wernz, 2022).

Conclusão: Entre a Psicologia Comunitária e a Educação

Assim como temos passado por um profundo processo de humanização, aprendendo a cada encontro, não sem sustos, estranhamentos, desencontros, ou quando nós, não indígenas, atravessamos-nos nos diálogos pela ansiedade que nos consome, passamos também a reconhecer e a valorizar outros

elementos de nossa existência que muitas vezes ficam sufocados em razão nossa vida atribulada, corrida e materialista. O encontro com os povos indígenas, na perspectiva do diálogo horizontal, intercultural, da construção conjunta e das aprendizagens recíprocas nos ensina a abertura à alteridade. Perceber a existência, nos lembra Barreto (2010), possibilita-nos aplicar nossas habilidades para descobrir a alteridade, não como uma ameaça, mas como parte essencial do nosso existir.

O encontro, o estar em uma comunidade indígena, em círculo, numa dança, realizando uma trilha, dialogando com as lideranças, planejando ações em conjunto, ou apenas em silêncio, ouvindo o som da natureza ou a alegria

das crianças, tem representado para nosso grupo de pesquisa um importante processo de aprendizagem e de formação ética, humana e de cidadania.

As contribuições da Psicologia comunitária, neste diálogo intercultural, trazem importantes orientações, principalmente em relação ao modo de abordagem, o respeito aos valores e à história do outro. Com a metodologia *Vafy* e a circularidade proposta pelo círculo da cultura, buscamos caminhos diferenciados para o diálogo, as aprendizagens recíprocas, colaborando para a construção do respeito mútuo aos saberes e conhecimentos, da importância de estabelecer relações pacíficas e horizontais com os povos indígenas.

Referências

- Aquino, E. V. (2012) *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai – MS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: jan./2024
- Barreto, A de P. (2010) *Terapia Comunitária. Passo a passo*. Fortaleza: Gráfica LCR.
- Brandão, C. R. (1981) *O que é método Paulo Freire*. São Paulo; Brasiliense.
- Cavalcante, R. (2008) *A Educação Biocêntrica: dialogando no Círculo de Cultura*. Pensamento Biocêntrico. Pelotas: N°10, p. 95-125, jul/dez.
- Clastres, H. (1978) *A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense.
- Claudino, Z. K. (2012) *As narrativas Kaingang nas aldeias Objetos-Sujeitos a arte kaingang como materialização de relações*. Porto Alegre (RS): Deriva.
- Dornelles, M. do A.; Arenhaldt, R. (2016) *Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação*. In: FEITOSA, D.; DORNELES, M. do A; BERGAMASCHI, M. A (Org.) *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas/BA: UFRB
- Fornet-Betancourt, Raul. (2001) *Interculturalidade, crítica, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia. 2001
- Góis, C. W. de L. (2005) *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza, CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Góis, C. W. de L. (2012) *Psicologia Clínico-Comunitária*. Fortaleza: Banco do Nordeste.
- IBGE (2022). *Censo demográfico 2022 - Indígenas*. Agência IBGE Notícias.

- Publicado em 07/08/2023. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20\(7%2F8\)](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20(7%2F8)). Acesso em jan./2024.
- Jaccoud, L. (2008) Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea.
- Kopenawa, D; Albert, B. (2015) *A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2023) *Um rio, um pássaro*. Rio de Janeiro: Dantes Editora.
- Kusch, R. (2012a) *América profunda*. Buenos Aires (AR): Editorial Biblos.
- Kusch, R. (2012b) *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires (AR): Editorial Biblos.
- Laplantine, F. (2001) *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- Larricq, M. (1988) *Ipytuma: construcción de la persona entre los Mbya-Guarani*. Misiones: Editorial Universitária
- Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: jan/2024.
- Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em jan/2024.
- Lei n. 14.402, de 8 de julho de 2022*. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em jan./2024.
- Maffesoli, M. (1998). *O tempo das tribos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Menezes, A. L. T. de; Bergamaschi, M. A. (2018) *Epistemes Indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas*. Práxis Educativa, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 181–198.
- Menezes, A. L. T. de; Roberto, G. L. (2020) A saúde na perspectiva dos Guarani e a inserção inter(geo)cultural da Psicologia Comunitária. In: Sarriera, J. C. [et all]. *Bem estar e saúde comunitária. Teoria, metodologia e práticas transformadoras*. 1a ed. Curitiba: Appris.
- Moura, O. I. de; Wernz, M. C. G. (2022) Ressonâncias ancestrais: caminhos da (co)reflexão, da (co)atuação e da escrita em coautoria em busca de espaço para uma aprendizagem simbólica-sensível. In: Bergamaschi, M. A; Briseo, J. (Org.). *Desafios contemporâneos de las etnografías en el campo de la educación intercultural*. 6 ed. Buenos Aires: Clacso, v. 06, p. 29-39.
- Nunes, R. P. (2023) *Kanhgág êg my há: para uma psicologia kaingang*. YouTube. Canal Tramas UNIPAMPA. Entrevista (23 nov 2023). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8D6BEThuz80&list=PLxoWhnFiDRPNK2dWNP05dm9gU7QHS0Zu9&index=8> . Acesso Mar, 2024.
- Nunes, R. P. (2020) *Kanhang Êg My Há: para uma psicologia Kaingang*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de

- Psicologia. Curso de Psicologia.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS).
- Oliveira, J. P. (1995) Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Sousa, G. S. de. (1587) *Tratado Descritivo do Brasil*. (versão online). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242787>. Acesso em 01 jul 2024.
- Souza, F. R. S. (2019) *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*. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul (RS).
- Toro, R. (1995) *Sistema Rolando Toro*. Santiago (Chile): International Biocentric Foundation.
- Viveiros de Castro, E. (2016) *Povos indígenas. Os involuntários da pátria* (online). Instituto Humanistas UNISINOS. Entrevista (25 de abril de 2016). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria> Acesso em Abr, 2024.
- Wernz, M. C. G. (2021) *Cruzamento de mundos em espaços educativos: a cosmologia kanhág e o “estar-sendo” na convivência intercultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3141>. Acesso em: Mar, 2024.

Dados sobre as autoras:

- *Fátima Rosane Silveira Souza*: Servidora pública. Licenciada em Letras e bacharel em Direito (UNISC). Mestrado (2013-2015) e doutorado em educação (2016-2019) (UNISC). Temas de pesquisa: educação intercultural com povos indígenas, violência contra a mulher indígena. Pós-doutoranda no PPG Mestrado em Psicologia Profissional UNISC (2024-2025).
- *Maria Cristina Graeff Wernz*: Graduada em Letras, especialista em Literatura (UNISC) e em Informática na Educação (UFRGS); mestre em Educação (UFRGS); doutora em Educação (UNISC). Estágio Pós-doutoral (PPGEdu/UNISC). Atuou como professora da rede básica pública de ensino por 30 anos. Secretária Executiva na Divisão de EaD, na Unipampa. Tem experiência na área de Educação, principalmente no que se refere aos seguintes temas: interculturalidade com povos indígenas; educação-tecnologia; literatura-tecnologia; inclusão digital, formação de leitores e educação a distância.

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.
