

Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma “docência artífice”

Indigenous schooling & protagonism: arguments about the shape of “artificer teachers”

Educación escolar y protagonismo indígena: argumentos sobre la constitución de una “docencia artífice”

Iara Tatiana Bonin¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1078>

Resumo: A escola é um dos espaços interculturais dos quais participam as comunidades indígenas, e, nesse espaço, ocorrem intensas disputas sobre sentidos, propósitos e funções sociais que essa instituição deve assumir. Neste artigo, focaliza-se a ressignificação de discursos sobre a docência indígena, tomando como base as discussões protagonizadas por 15 professores Kaingang do estado do Rio Grande do Sul, entre 2015 e 2016, no âmbito de um programa interinstitucional de formação docente. A análise de pronunciamentos feitos pelos docentes em reuniões e encontros permitiu construir a categoria conceitual do “professor artífice”, que serve como metáfora de um trabalho colaborativo e construído ao modo artesanal. A metáfora do artífice permitiu dar visibilidade a características da docência indígena reiteradas nos pronunciamentos dos Kaingang, reabilitando o sentido da produção artesanal como estilo de vida. Destacaram-se, assim, traços de uma atuação que se estabelece com base na inextricável ligação entre teoria e prática, no engajamento do docente em sua comunidade e em lutas que extrapolam o âmbito escolar, no caráter colaborativo da produção do conhecimento e na escuta dos líderes religiosos – os Kujá. Por fim, a categoria conceitual permite pleitear um espaço-tempo de criação, no qual o sujeito está atento aos saberes da coletividade da qual ele é proveniente e também ao que pode ser modificado em seu trabalho, ajustando-o em função das demandas da atualidade.

Palavras-chave: protagonismo indígena; educação escolar indígena; docência Kaingang.

Abstract: The school is one of the intercultural spaces in which indigenous communities participate, and in this space there are intense disputes about meanings, purposes and social functions that this institution must assume. In this paper, we focus on the resignification of discourses about indigenous teachers on the basis of discussions where 15 Kaingang teachers, between 2015 and

¹ Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

2016, lead in an interinstitutional teacher education programme in the Rio Grande do Sul state. The analysis of pronouncements made by the teachers allowed to construct the conceptual category “artificer teacher”, as metaphor of a collaborative work centered in the craftsmanship. The metaphor of the craftsman made it possible to give visibility to the characteristics of indigenous teaching, reiterated in the Kaingang pronouncements, restoring the sense of artisanal production as a way of life. We highlight the traits of an action that is based on the inextricable connection between theory and practice, in the engagement in a community and its specific struggles, in the collaborative character of the production of knowledge and in listening to Kujá, religious leaders. Finally, the conceptual category would be an expression of a space-time of creation, in which the subject is attentive to the knowledge of the collectivity from which it comes and also to what can be modified in his work, adjusting it according to the demands of the present time.

Keywords: indigenous protagonism; indigenous schooling; Kaingang teaching.

Resumen: La escuela es uno de los espacios interculturales de los cuales participan las comunidades indígenas, y en este espacio ocurren intensas disputas sobre sentidos, propósitos y funciones sociales que esta institución debe asumir. En este artículo se enfoca la significación de la docencia indígena, tomando como base las discusiones que vienen siendo protagonizadas por 15 profesores Kaingang del estado de Rio Grande do Sul, entre 2015 y 2016, en el marco de un programa interinstitucional de formación docente. El análisis de pronunciamientos hechos por los docentes en reuniones y encuentros permitió construir la categoría conceptual de “profesor artífice”, que sirve como metáfora del trabajo colaborativo y construido al modo artesanal. La metáfora del artífice permitió dar visibilidad a características de la docencia indígena reiteradas en los pronunciamientos de los Kaingang, rehabilitando el sentido de la producción artesanal como estilo de vida. Se destacaron, así, rasgos de una actuación que se establecen con base en la inextricable relación entre teoría y práctica, en el compromiso con la comunidad y en luchas que extrapolan el ámbito escolar, en el carácter colaborativo de la producción del conocimiento y en la escucha de los líderes religiosos- los Kujá. Por último, la categoría conceptual permite pleitear un espacio-tiempo de creación, en el cual el sujeto está atento a los saberes de la colectividad de la que procede y también a lo que puede ser modificado en su trabajo, ajustándolo en función de las demandas de la actualidad.

Palabras clave: protagonismo indígena; educación escolar indígena; docencia Kaingang.

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo dos povos indígenas – atitude histórica que assegurou a existência de das mais de 340 etnias, falantes de 274 línguas em solo brasileiro (IBGE, 2010) – tem adquirido maior visibilidade, nos dias atuais, em função das múltiplas estratégias de luta política utilizadas por distintas comunidades, tais como as mobilizações, as manifestações e atos de protesto, a ocupação de órgãos públicos, as marchas, o bloqueio de rodovias, as retomadas de terra, as autodemarcações, os documentos reivindicatórios, as proposições legislativas, entre outras. A ação sistemática de movimentos sociais (indígenas e indigenis-

tas) tem resultado na conquista direitos específicos – às terras, às línguas, aos saberes, às práticas culturais, embora as condições objetivas de vida de muitas comunidades, em todo o país, não correspondam ao que preconiza a legislação vigente.

Os povos indígenas têm também investido em espaços próprios de articulação, a exemplo das reuniões e assembleias, de abrangência regional ou nacional, dos quais participam representantes de distintas etnias para debater temas diversos. Nesse mesmo sentido, organizam-se, há pelo menos quatro décadas, encontros de professores indígenas em distintas regiões brasileiras, com propósitos que não se ligam unicamente ao incremento da formação docente, mas que se estendem à definição de princípios para nortear a oferta de educação escolar por órgãos públicos, e à clara vinculação entre educação escolar e projetos de futuro de cada coletividade.

Neste artigo, a escola é pensada como parte das condições interculturais nas quais estão inseridas as comunidades indígenas no sul do país, e tais condições são vistas, a um só tempo, como oportunidades e como desafios postos às distintas etnias, pois são palco de intensas disputas sobre sentidos e funções sociais dessa instituição. No foco de atenção – no presente estudo – estão espaços de encontro entre professores Kaingang do estado do Rio Grande do Sul, dedicados à reflexão sobre a educação escolar indígena e sobre a profissão docente. O objetivo é, assim, discutir a ressignificação da docência, tomando como base as discussões que vêm sendo protagonizadas por professores Kaingang que, desde 2014, vêm participando de uma rede interinstitucional de formação docente.

As análises trazidas neste texto vinculam-se a uma pesquisa mais ampla², mas para a presente análise, serão tomados como espaços de produção de enunciados quatro encontros de professores Kaingang, realizados em 2015 e 2016, no âmbito de um programa de formação continuada de professores chamado *Saberes Indígenas na Escola*³. A pesquisa se desenvolve em um dos núcleos desse

² A pesquisa conta com financiamento do CNPq e vincula-se, também, à bolsa Produtividade em Pesquisa.

³ Esta ação é regulamentada pela Portaria MEC/SECADI n. 98, de 6 de dezembro de 2013 e pela Portaria MEC 1062, de 30 de outubro de 2013. É formada por meio de redes de Instituições de Ensino Superior, recebe recursos do FNDE e está organizada em Núcleos dos quais participam mais de vinte instituições de ensino superior, situadas em dezessete estados brasileiros.

programa – o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – que organiza e financia reuniões e encontros de professores indígenas, voltados para a definição de princípios e de políticas próprias de organização do processo educativo, bem como atividades formativas que envolvem produção de materiais para a escola e discussões com o intuito de tornar a educação escolar permeável às visões de mundo e aos saberes próprios a cada povo indígena. No total, integram esse programa 166 Kaingang (dos quais 150 são professores), mas, nos limites deste texto, serão considerados apenas pronunciamentos feitos por um grupo mais restrito – constituído por 15 professores Kaingang⁴ e quatro lideranças espirituais tradicionais, denominadas *Kujá* – nos quatro encontros ocorridos no período mencionado.

Para pensar os sentidos de docência constituídos no contexto deste estudo, recorre-se, aqui, à metáfora do artífice, a partir das discussões propostas por Richard Sennett (2015). O autor explica que o artífice seria o sujeito cujo trabalho está centrado na “habilidade artesanal”, e não na produção em série. Define-se essa habilidade como “um impulso humano básico e permanente”, que se liga ao desejo de realização de um bom trabalho e que se expressa também na busca do “por que” e no “como” fazemos as coisas, sendo, portanto, uma prática que envolve, sempre, mente e mão (pensar e fazer). O Artífice pode ser um carpinteiro, um regente de orquestra, um professor, cuja condição especial se traduz, conforme Sennett (2015), no engajamento. Argumento, pois, sobre a produtividade da metáfora do professor artífice para pensar os sentidos da docência e a função social desta na escola indígena, a partir de alguns pronunciamentos feitos por professores e *Kujás* Kaingang.

2 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os muitos estudos que colocam em foco a educação escolar indígena (AMORIM, 2002; GRUPIONI, 2006; LUCIANO, 2011; SILVA, 1998; SILVA, 1994, por

⁴ São eles: Clenis Fagta Ferreira Doble, Dirceu de Paula, Ilinir Roberto Jacinto, Ilva Maria Emílio, Iraci Antonio, Ivone Daniel, Juarez Miguel, Júlio Predorso da Silva, Leonides Leopoldino, Marta Nascimento, Miguel Ribeiro, Nilce Cardoso, Selvino Kokaj Amaral, Vera Lúcia Claudino Ribeiro e Valdomiro Mineiro. Estes professores assumem, no programa *Saberes Indígenas na escola*, a função de orientadores – eles acompanham e fomentam processos de discussão e de elaboração de metodologias e materiais nas aldeias.

exemplo) afirmam o “caráter exógeno” da escola, mas também os esforços de distintos povos para colocá-la a serviço de suas lutas e anseios particulares. Os referidos pesquisadores também investem teoricamente no sentido de marcar a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, considerando a necessidade de evitar que se reafirme uma noção corrente, a partir da qual se presume não haver educação quando esta não se dobra ao instituído.

A relação (imposta inicialmente) entre povos indígenas e instituição escolar tem uma longa história, que se origina nas primeiras experiências levadas a efeito pelas missões religiosas (jesuíticas, em particular) nestas terras que hoje chamamos de Brasil, a partir de 1550. Se a educação de cunho religioso marcou as experiências escolares por quase três séculos da história brasileira, também a escola, braço do estado, se institui sob o signo da submissão e do domínio. Nesse sentido, a Constituição Brasileira de 1824 atribuiu às Assembleias Legislativas Provinciais a tarefa de “promover a civilização do indígena”.

A escola, na vida indígena, não é nenhuma novidade, mas é relevante e atual o esforço empreendido para a redefinição de seu papel, que emerge da luta dos próprios indígenas e que se consubstancia na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando, no Artigo 210, § 2º, afirma-se que a educação escolar indígena deve contemplar as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem de cada etnia. Têm-se, assim, as bases para uma função social distinta daquela sustentada numa perspectiva integracionista, que se define pelo reconhecimento, aos índios, de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e [d]os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, Art. 231, *caput*).

Iniciativas conjuntas de povos indígenas, a partir dos anos 1970, impulsionaram a consecução de um conjunto de direitos estabelecidos no plano legislativo, bem como a organização de ações e programas governamentais voltados especificamente para indígenas. Exemplo disso é a experiência do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, analisada por Silva (1994), Silva (1998) e Luciano (2011), em seus estudos. Entre as décadas de 1980 e 2000, foram realizados encontros anuais de professores de diferentes etnias, cujo propósito era possibilitar a discussão sobre formas originais de organização da escola e do trabalho pedagógico nas aldeias. Algumas discussões realizadas

nos anos 1980 foram sintetizadas em uma declaração⁵, elaborada em julho de 1991. Afirmaram-se, naquele documento, princípios orientadores para a educação escolar indígena, que incluíam, entre outras coisas, a elaboração de currículos e regimentos específicos pelos próprios professores indígenas e suas comunidades; a valorização das culturas, línguas e tradições de cada povo; formação específica para a docência; isonomia salarial entre professores índios e não índios; a atuação dos docentes junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios; a veiculação, nas escolas dos não índios, da história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo (SILVA, 1994).

Sob o signo da nova Constituição emergem normativas específicas para balizar as políticas públicas destinadas aos indígenas. Por isso, para os propósitos estabelecidos neste artigo, convém focalizar, em especial, alguns tópicos dessa legislação atinentes à oferta de educação escolar indígena. No texto constitucional, admite-se que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura indígena, e assim, nos já referidos Artigos 231 e 210, se expressa uma virada conceitual relativa à forma de pensar a escola e de dar sentido à atuação docente em contextos indígenas. Ademais, a Constituição Federal reconhece que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo e defender seus direitos e interesses (BRASIL, 1988, Art. 232). Esse reconhecimento pôs fim ao regime tutelar, e possibilitou aos povos indígenas participação e exercício pleno da cidadania e do controle (não mais mediado por um órgão tutor) sobre ações e políticas privadas ou públicas que lhes dizem respeito.

A Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) reafirma, em seu artigo 32, § 3º, os preceitos Constitucionais, regulamentando e dando corpo às determinações mais gerais da educação nacional. Essa Lei atribui à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e modos de educar das distintas etnias. Foram fixados, também no Título VIII, “Das Disposições Gerais” da LDB, Art. 78, objetivos para as escolas indígenas,

⁵ Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, declaração de princípios assinada por professores Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, Manaus, AM, 1991.

dentre os quais estão: “a recuperação de suas memórias históricas”; “a reafirmação de suas identidades étnicas”; “a valorização de suas línguas e ciências”, além da atribuição de oportunizar “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”.

Já o atual Plano Nacional de Educação (2011/2020) resguarda as “necessidades específicas” das populações indígenas, assegurando-lhes equidade educacional e reconhecimento da diversidade cultural (Art. 8º, II). Quanto à oferta de diferentes níveis da Educação Básica, o PNE assegura aos indígenas a oferta de educação infantil, respeitando interesse manifestado pela comunidade através de consulta prévia e informada (PNE, Meta 1, Est. 1.10). Prevê, ainda, a universalização do Ensino Fundamental resguardando as especificidades da educação escolar indígena e propondo o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem atividades e tempos escolares e comunitários (PNE, Meta 2, Est. 2.6). Recomenda, entretanto, atenção aos ambientes comunitários, às práticas socio-culturais e às formas particulares de organização do tempo em cada coletividade (PNE, Meta 7, Est. 7.26). Quanto à oferta de Ensino Médio aos povos indígenas, o PNE afirma a necessidade de expansão da de matrículas gratuitas e a integração à educação profissional (PNE, Meta 3, Est. 3.7). Finalmente, no que concerne ao Ensino Superior, o PNE recomenda ampliar o acesso à formação acadêmica e aos conhecimentos técnicos, prevendo-se, para tanto, ações de incentivo ao ingresso e à permanência na graduação, bem como intensificação da presença de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado. E, relativamente aos docentes, o PNE propõe fomentar processos de formação continuada de professores e professoras indígenas (PNE, Meta 4, Est. 4.3), estimulando a produção de materiais didáticos específicos (PNE, Meta 5, Est. 5.5), o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para as comunidades indígenas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e à língua materna (PNE, Meta 7, Est.7.27)⁶.

Há, ainda, em relação às normativas vigentes, aquelas que versam sobre o modelo de gestão das escolas e cuja estrutura está, mais recentemente, assentada

⁶ Ainda em relação à temática indígena, mas com enfoque para a sua abordagem nas escolas de todo o país, o PNE recomenda, “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639/2003 e 11.645/2008” (PNE, Meta 7, Estratégia 7.25);

sob Territórios Etnoeducacionais. O Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu esse modelo, sendo que os referidos territórios deveriam ser criados com a participação direta dos povos interessados. Esse modelo de gestão se estabelece desde 2009, mas não sem tensões e críticas, uma vez que não se dedicou o tempo devido aos processos de discussão com as comunidades indígenas.

Vale destacar também a Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, em que são reiterados os objetivos da escola indígena e suas formas de funcionamento. Destaco, em particular: a concepção ampla de atividades consideradas letivas, que podem assumir variadas formas, com tempos e espaços específicos; o reconhecimento da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade; a recomendação de que os saberes e práticas indígenas ancorem os processos de aquisição de acesso a outros conhecimentos (do mundo ocidental), de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar o saber em cada povo. Sobre o corpo docente das escolas indígenas, sustenta-se que este deve ser integrado, preferencialmente, por professores da mesma etnia. Afirma-se, assim, que “Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas” (Art. 19. § 1º). Observa-se, assim, que a legislação em vigor assegura um amplo conjunto de direitos aos povos indígenas, embora, na prática, existam evidentes empecilhos para o exercício de autonomia por parte dos destinatários dessas leis e normas.

As discussões que se desenrolam em encontros de professores indígenas, em distintos estados brasileiros, conduzem ora na direção de limitar o espectro de ação da escola, ora na direção de ampliar sua abrangência, remodelando-a e adequando-a, até onde é possível, aos modos de vida de cada povo, conforme afirmam Luciano (2011), Amorim (2002), Antunes (2012). Há, por parte de professores indígenas, o reconhecimento de que alguns aspectos da cultura ocidental moderna interessam às suas comunidades, e assim se destaca o potencial intercultural da experiência escolar. Tal como argumenta Luciano (2011, p. 40), “a escola é um dos instrumentos escolhidos para garantir o acesso a esse mundo desejável. Isso não implica substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais, que

continuam a ser referência identitária e base de direitos”. Para dar sentido aos argumentos sobre a docência constituídos pelos professores Kaingang, parece importante localizar, ainda que brevemente, esse povo indígena, em cuja história e cultura se inscrevem as formas de adesão à escola.

3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS KAINGANG

A coletividade conhecida como Kaingang já teve, na literatura antropológica e histórica, diferentes denominações⁷. Eles se autodenominam Kanhgág, falam a língua Kaingang, pertencente à família linguística Macro-Jê, conforme classificação de Aryon Rodrigues (2002). A organização social dessa etnia é dualista, adotando então um tipo de classificação dos seres em metades complementares. Para os Kaingang, as duas metades clânicas são denominadas *Kamé* e *Kairu*, sendo a metade *Kamé* composta pelas subdivisões *Kamé* e *Wonhetky* e a metade *Kairu* composta pelas subdivisões *Kairu* e *Votor* (FERNANDES, 2003). O dualismo Kaingang assenta-se no mito (descrito pela primeira vez por Telêmaco Borba, que conviveu com agrupamentos dessa etnia na década de 1860⁸) dos irmãos *Kamé* e *Kairu* que, após um grande dilúvio, saíram do interior da terra. A partir de então, “os irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* não apenas criaram os seres da natureza, mas também as regras de conduta para os homens, definindo a fórmula de recrutamento às metades (patrilinearidade) e estabelecendo a forma como as metades deveriam se relacionar (exogamia)” (FERNANDES, 2003, p. 38).

A população Kaingang no Rio Grande do Sul é composta de aproximadamente 36 mil pessoas, e há também aldeias destes em São Paulo, Paraná e Santa Catarina. Tommasino (1998) afirma que os Kaingang são um dos grupos de maior contingente populacional no Brasil. A pesquisadora avalia que os conflitos decorrentes da ocupação ocidental sobre as terras desse povo, a partir do Século XVIII, engendraram transformações profundas em seus modos de vida, especialmente porque destruíram as bases materiais de produção econômica e alteraram

⁷Sobre as formas de nomeação, Tommasino e Fernandes (2001) afirmam que “os Guayanás que viviam na costa atlântica entre Angra dos Reis e Cananéia seriam ascendentes dos Kaingang. Os nomes Guayaná, Goyaná, Goainaze, Wayanaze, seriam denominações dadas aos Kaingang daquela região, além de Coroado, Votoron, Kamé, Kayurukré, Dorin (Fonte: Instituto Sócio Ambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/283>>).

⁸ Para mais informações, consultar Borba (1908).

os padrões tradicionais de abastecimento e, conseqüentemente, sua organização social. O processo de expropriação das terras concentrou a população indígena em áreas reduzidas. Na atualidade, no estado do Rio Grande do Sul, existem 22 Terras Kaingang. Algumas comunidades vivem da agricultura, outras sobrevivem da produção do artesanato para comercialização em feiras, em praças, e em espaços alternativos nas cidades em que habitam. Especificamente sobre a oferta de educação escolar, existem 51 escolas Kaingang no estado, sendo a maioria de Ensino Fundamental, nas quais atuam 350 professores⁹.

4 SOBRE A DOCÊNCIA, FAZER E O PENSAR DE UM PROFESSOR ARTÍFICE

Encontros de professores indígenas no estado do Rio Grande do Sul ocorrem pelo menos desde a criação da Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani, APBKG, em 1990, que constituiu um importante espaço de encontro e de discussão dos rumos da educação escolar indígena. A partir da atuação dessa Associação, passaram a ser ofertados, também, cursos de Magistério Específico. Mais recentemente, têm ocorrido encontros de professores articulados à já referida ação *Saberes Indígenas na Escola* e, já nas primeiras reuniões, ocorridas no ano de 2014 (quando ainda se delineava o programa de formação docente), os professores Kaingang salientavam a necessidade de conferir aos encontros um caráter político, orientado para a definição de estratégias agregadoras.

São muitos os relatos de sofrimento associados à escolarização em instituições que não respeitaram suas formas de pensar. Os dois recortes a seguir são elucidativos:

O primeiro tempo de escolaridade foi aos 8 anos de idade, em 1972, em uma escola que ensinava português. Eu era falante Kaingang e a professora era não indígena. [...] Com o passar do tempo, junto com a professora não indígena havia também uma monitora indígena, que fazia a mediação entre a língua Kaingang e a língua portuguesa. Isso era um momento de crueldade, pois a professora indígena dava algumas aulas em Kaingang, com uma cartilha bem simples, na nossa língua, porém eu não entendia o que estava escrito e cheguei na 6ª série sem aprender nada da escrita em Kaingang. Apenas aprendi o português. (REFEJ CARDOSO, 2014, p. 9).

A primeira parte da vida escolar, bem como a minha vida na comunidade, foi a época que mais marcou a minha trajetória e que me motivou a levar

⁹ Dados da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul- SEDUC/RS.

adiante a luta em defesa da língua indígena, pois vivenciei um momento que me foi proibido a praticar o bem mais precioso de um povo, a língua materna. Essa proibição ocasionou muitas perdas. A partir da minha experiência e do que observo que ocorreu com o nosso idioma, posso dizer que perdemos muito de nossas práticas educativas ou, no mínimo, ficaram guardadas em nossas memórias mais profundas. (FERREIRA, 2014, p. 19).

Nos recortes anteriores, marca-se a relevância do uso da língua e ressalta-se também o papel da escola, que deveria respaldar e fortalecer a prática da língua, e não coibir seu uso. Nesse sentido, um esforço de ajuste da escola a propósitos políticos mais amplos, atinentes aos projetos de vida dos Kaingang, explicita-se em depoimentos ao longo dos encontros considerados para este artigo.

Ao analisar um amplo conjunto de depoimentos e de intervenções de professores ao longo dos quatro encontros considerados neste estudo (ocorridos em abril e outubro de 2015 e em março e maio de 2016), observo que há um importante movimento de criação de uma docência distinta daquela a que estamos habituados. Em termos metodológicos, o presente artigo se compõe a partir da análise das intervenções feitas em língua portuguesa pelos professores Kaingang, e o pressuposto é o de que, ao utilizar essa língua, eles desejam que sua palavra seja ouvida e considerada especialmente pelos não índios participantes dessa rede de formação docente. Os pronunciamentos foram transcritos integralmente e, do conjunto mais amplo, foram recortados os excertos que se destacam na sequência deste texto.

A análise do material empírico permitiu rastrear alguns sentidos, organizados aqui sob a metáfora do “professor artífice”. Tal metáfora favorece o trabalho conceitual e organiza argumentos sobre como se tem forjado um tipo particular de docência a partir dos encontros de professores Kaingang. Assumo, como ponto de partida para essa construção conceitual, as proposições de Richard Sennet (2015), na obra *O Artífice*. O primeiro aspecto que desejo ressaltar é o da escuta. Os encontros de professores têm sido marcados pela presença firme e expressiva dos sábios, os *Kujá*, aqueles que conhecem profundamente a cultura Kaingang e assumem, nessa etnia, a obrigação da palavra e do aconselhamento. Em cada um dos encontros de professores considerados neste texto, estiveram presentes pelo menos dois *Kujá*, agregando ao fluxo das discussões políticas os componentes cosmo-ontológicos imprescindíveis para se imaginar o lugar da escola e o papel do professor. Afirmo que os argumentos construídos e sustentados pelos professores

contam com a inspiração e com o amparo da fala dos mais velhos. Destaco, a seguir, pequenos fragmentos das longas e densas palavras de quatro *Kujá* Kaingang:

Meus parentes vieram me perguntar: o que esses professores querem contigo, o que eles querem saber quando te convidam pra ir na reunião? Aí eu explico: eles querem escutar, eles querem saber... na escola tem muitos livros que mostram as coisas dos brancos, mas o que é importante esses livros não mostram. É na palavra que a gente vai construindo o que é importante e por causa dessas conversas os professores estão querendo conhecer mais e levar pra escola nossas histórias, nossas marcas, nosso jeito de fazer a comida, levar vida Kaingang. Eu digo: eu tenho que falar, porque não sou professora, mas da nossa vida eu sei. (Iracema Nascimento, 22/10/2015)

Na Constituição de 1988, a gente garantiu uma lei para que fosse ensinada, na educação, a cultura indígena, só que não foi cumprida até agora, então, eu acho bonito ver o pessoal aqui trabalhando junto, pensando junto, porque não se faz uma escola com a nossa cara se não for pegando junto. (João Padilha, 30/05/2016)

Todas as coisas que existem na terra... eu digo assim, a água, os passarinhos, as matas, tudo tem espírito. Nós acreditamos assim. Na escola vocês têm que passar essa cultura, acreditar, fazer acreditar nossos filhos que estão se criando agora. É preciso trabalhar em conjunto porque minha força não é minha, é nossa. É preciso entender as forças da natureza, entender como funcionam e respeitar, porque tudo, na natureza, tem espírito. E se não ensinarmos isso, o que pode acontecer? Nossos filhos têm que saber, tem que sentir, tem que acreditar. E o professor tem que ajudar nisso, ajudar a não esquecer como nós [os Kaingang] pensamos. Na educação da escola temos que nos apegar também ao que nos ensinaram nossos avós e seguir, na vida, esses saberes. (Pedro Garcia, 30/05/2016)

Quero que acreditem em mim, porque passei a minha vida aprendendo com a mata, com os animais, com os insetos, observando como nascem, como se criam, como se relacionam uns com os outros. Os insetos nascem e se criam na terra, só depois voam. E quando voam, encontram outros, e criam mais, ou servem de alimento para os pássaros. A mata tem sabedoria e a gente aprende observando [...] Com o crescimento do Brasil, muita gente está matando a terra, nossa fonte de sabedoria, para produzir e produzir. Mas o que adianta produção se não tem mais mata, se não tem mais animais? Então, temos que pensar e temos que conversar. Temos que parar e pensar e só depois de ouvir a sabedoria da mata é que podemos continuar. (Jorge Garcia, 30/05/2016)

Em diversas sociedades indígenas americanas, o poder não se estabelece pela coerção, e sim pelo “dever da palavra”, como argumenta Pierre Clastres (2003). Em contextos indígenas, proferir a palavra é um dever, uma obrigação de quem tem o saber. O autor explica que a palavra de um chefe espiritual é proferida de um lugar de autoridade – se move através da argumentação, da força daquilo que ele sabe. A palavra proferida atua, pois, para aconselhar e para afirmar o lugar da tradição. Nessa direção, as palavras proferidas pelos *Kujá* são sinalizadoras de caminhos possíveis para os professores. Eles alertam para a necessidade de fortalecer o uso da língua Kaingang, mas também convocam os professores a valorizar os costumes e as crenças dessa etnia. Nesse sentido, a fala dos *Kujá* é estratégica e política; ela instiga para a conquista da escola como algo que pode atuar para o fortalecimento dos modos de ser e de viver, ao mesmo tempo em que subsidia para embates cotidianos, quando se vive em contextos interculturais.

O segundo aspecto que desejo destacar, a partir das falas dos professores Kaingang e para pensar a metáfora do professor artífice, diz respeito à necessária articulação entre pensar e fazer. Quando alguns professores relatam sua trajetória profissional, tal aspecto parece adquirir especial relevo. Destaco, nesse sentido, um fragmento da fala de Maria Inês Freitas:

Trabalhei oito anos numa escola na minha comunidade e, aos poucos, fui conquistando meu espaço como educadora. A estrutura física da escola era muito precária, não tinha luz e nem água encanada. Portanto, além de ministrar as aulas, tinha que carregar água em baldes, fazer a merenda e a limpeza da sala de aula e da cozinha. Foi uma experiência pedagógica intensa, não foram poucos os aprendizados e, neste contexto, vi a amplitude que é ser professor Kaingang, e me dei conta de que as escolhas que fazemos têm implicações na vida dos alunos. Foi dialogando com os pais e escutando os professores que vieram antes de mim que construí as bases mais fortes de minha docência. (...) Aos poucos fomos estruturando a escola e ela possuía uma equipe só de professores indígenas. Assumimos o desafio de alfabetizar, no 1º e 2º anos das séries iniciais, em língua Kaingang. No início encontramos muitas dificuldades devido à falta de material didático bilíngue e adequado a nossa realidade. Em parte, superamos essas dificuldades realizando reuniões, construíamos textos, materiais, jogos pedagógicos na nossa língua para utilização nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. (Maria Inês Freitas, 21/03/2016)

Sennett (2015) afirma que o ato de criar, seja o conhecimento científico, sejam tarefas banais e cotidianas, envolve mãos e mentes. Desse modo, os seres

humanos se tornam hábeis criadores de um lugar para si mesmos no mundo e criam estilos de vida extraordinariamente distintos. Para o autor, o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento, e as pessoas se engajam – com mentes e mãos – não de uma maneira instrumental, mas sim de uma maneira prática. Observo que, na fala da professora Kaingang, carregar baldes de água, organizar o espaço escolar, criar estratégias de alfabetização na língua, discutir experiências, solucionar problemas e encontrar novos, constitui um tipo particular de engajamento a um projeto que não é individual.

A moderna distinção entre trabalho técnico e trabalho intelectual (a partir da qual o trabalho artesanal foi desqualificado) é discutida por Sennet (2015), e ele argumenta que a perícia artesanal vem sendo subestimada. “Em diferentes momentos da história ocidental, a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas. A habilidade técnica foi desvinculada da imaginação, a realidade tangível, posta em dúvida pela religião, o orgulho pelo próprio trabalho, tratado como um luxo” (SENNETT, 2015 p. 31). O autor argumenta ainda que “[...] a civilização ocidental caracteriza-se por uma arraigada dificuldade de estabelecer ligações entre a cabeça e a mão, de reconhecer e estimular o impulso da prática artesanal” (SENNETT, 2015, p. 20). Num sentido semelhante, vejo delinear-se um perfil artífice em falas de professores Kaingang, como as que se seguem.

A escola é um elemento externo, mas faz parte da nossa vida desde a chegada dos Jesuítas. Mas queremos mudar a escola. Pra mudar, temos que pensar com os pensamentos do nosso povo. Por exemplo, pra fazer um balaio, quanto saber se coloca para fazer um balaio? O pensamento indígena não está parado, ele se movimenta, vai se vergando como o cipó no balaio e a gente vai aprendendo no lugar onde está. Como é fazer um balaio hoje? Como é conseguir material? Quanto tem que investigar para saber das nossas marcas, o kamé e o kairu? [...] então eu digo assim: essa escola tá endurecida, tem a cara dos brancos. O gelo, para derreter, leva tempo, mas devagarinho derrete! Se houver calor, derrete! Nosso pensamento é o calor que vai derreter a escola e de mãos dadas é que vamos esquentar. Precisamos pensar como está a escola dentro da aldeia, mas nosso pensamento sobre a escola precisa mudar, precisa ser Kaingang. (Danilo Braga, 21/03/2016)

Tudo muda, índio que entra na universidade muda, o que fica na aldeia também muda. Precisamos pensar sobre as mudanças. Hoje os nossos jovens não tem esse pensamento de só estudar para saber escrever o nome, saber ler,

hoje eles já têm o pensamento de se formar e ser agrônomo, ou enfermeira, quer ser médico, ele já tem esse pensamento. Como professores, temos que buscar os materiais, mas de repente temos que inventar da nossa maneira. Temos que nos fortalecer, aprender, escutar, conversar. Mas também temos que defender nossas terras, nosso modo de vida e nossa cultura e para que serve a escola, senão para ajudar nisso? (Waldomiro Mineiro, 23/04/2016)

Por dispor de ferramentas imperfeitas e incompletas, o docente artífice está sempre solucionando, pensando, reparando, improvisando – ou, em uma palavra, criando. Nos pronunciamentos anteriores, delineiam-se contornos de uma luta dedicada a tornar a escola adequada aos propósitos coletivos dessa etnia. Há sinais das respostas contemporâneas dadas pelos Kaingang aos novos contextos em que vivem – prosseguir os estudos, formar-se – mas isso se alia a ter condições de vida em territórios amplos, com mata e rios, com espaços para “se tornar uma pessoa”.

Um artífice aprende com as experiências, com elas expande a capacidade imaginativa, utiliza soluções para desbravar novos territórios; a solução de problemas e a detecção de problemas estão intimamente relacionadas em seu espírito. Coloco em destaque um excerto, no qual se esboçam interrogações pertinentes sobre educação escolar indígena.

Como é que nós vamos criar a nossa escola com um pensamento indígena, um pensamento Kaingang? Não adianta nós colocarmos esses conteúdos dentro da escola se os pensamentos da escola não forem indígenas, se forem um pensamento ocidental. Essas coisas nós precisamos enfrentar, porque o novo está aí, para ser trabalhado por nós mesmos. [...] Nos vinte anos que eu acompanhei a educação indígena, é a primeira vez que eu vejo um encontro de professores Kaingang em que estamos falando praticamente só o Kaingang, eu acho isso muito importante e deve ser marcado por todos nós que estamos aqui. Estamos em um momento político, e esta é uma forma de dizermos que nós temos direito de usar nossa língua. A legislação é muito recente nesses termos, e nós temos que buscar esta conquista o fortalecimento dela nas nossas escolas. Se, pra gente, a língua é importante, ela precisa ser a mais importante nas nossas escolas. (Bruno Ferreira, 23/04/2015)

As questões apresentadas pelo docente dizem respeito ao uso da língua Kaingang (na modalidade oral e escrita), bem como às filosofias que embasam os processos educativos, que devem estar sustentados nos saberes e nas cosmo-ontologias do povo Kaingang. Muitas vezes, esse processo cuidadoso e gradual de

composição das filosofias basilares do trabalho escolar é atropelado ou contido pelas urgências da vida escolar, pelas imposições de Secretarias de Educação e pela temporalidade acelerada dos calendários, cronogramas e bases curriculares comuns.

O desejo de fazer algo bem feito também pode ser comprometido por pressões competitivas. Ao que parece, o que argumenta o professor Kaingang, no depoimento a seguir, sobre o trabalho docente, requer tempo, dedicação e engajamento:

Eu acho que nós temos que levar esse projeto a sério, que cada profissional que se faz presente aqui tem que abraçar essa causa com seriedade. Porque não adianta ficar só no discurso, só na fala mesmo. Precisa pensar e fazer, pra gente poder falar em educação de qualidade ao longo do tempo. A gente fala de educação específica, mas quem tem que fazer essa diferença, quem tem que fazer essa qualidade somos nós professores. Cada professor deve de pensar nisso, refletir isso quando faz educação. [...] Porque nos estamos diante de uma comunidade e estamos pensando e fazendo, quem sabe, um destino para uma criança, nós temos que dar esse foco para essa criança, e o foco está na nossa cultura e não na cultura dos brancos. Temos que parar, e refletir, e nos preocupar em concertar essas coisas e criar novas coisas com o bagagem que trazemos e que vem da sabedoria do Kaingang. Esse é o nosso sonho esse foi sempre o nosso discurso quando pedimos uma escola de qualidade, educação diferenciada e de qualidade, só que essa qualidade quem tem que fazer somos nós. (Volmir Cipriano 20/10/ 2015)

O fragmento anterior leva a pensar numa dimensão comunitária da ação docente e num projeto que se liga “à sabedoria do Kaingang”. Retomando argumentos de Sennett (2015) sobre o artífice, destaca-se que este utiliza ferramentas para aprimorar e criar coisas para a coletividade, ele se vale de conhecimentos coletivos, não está voltado para a criação de algo original, e sim para algo singular. A ênfase na “originalidade” buscada, por exemplo, por um artista ou por um cientista, não seria central na ação de artesãos para os quais não faz sentido a centralização do conhecimento, e sim sua disseminação. Dotar algo com certa dose de originalidade é lidar com o tempo – é criar antes de outra pessoa, é parte de um trabalho solitário e isolado. O trabalho do artífice requer capacitação para manter vínculos tanto com a tradição, quanto com a novidade, no diálogo com seus pares (numa rede colaborativa para solucionar e detectar problemas). A longa tradição artesã dos Kaingang marca também as formas como os professores vêm atuando e constituindo bases para sua profissão. A “presença” seria a marca

pessoal que o professor imprime ao processo de criação de algo, e não por meio de uma assinatura. A docência que se delineia nos encontros de que trata este artigo não se expressa em uma genialidade ou em um tipo de criatividade autônoma e individualizada, e sim em um fazer e pensar engajado, voltado para fora, para um agente coletivo, com uma temporalidade lenta, que promove cooperação e que atua num terreno comum. Tal entendimento parece estar também presente nos próximos recortes:

É preciso continuar discutindo e pensando, fazendo e pensando... e conversando sobre a educação e sobre as formas de organizar a escola para ela ser do nosso jeito. Precisamos pensar muito para não errar. Antes, quando começamos a pensar a alfabetização, tomamos decisões apressadas e hoje pagamos o preço. Não construímos um projeto juntos. Mas agora podemos fazer devagarinho... para fazer bem feito. Foi assim que aprendemos, na nossa vida... fazer devagarinho, ver como se fez antes, dar tempo para aprender. (Miguel Ribeiro, 21/03/2016)

Vamos pegar nossas ideias e colocar no fogo – a panela no fogo vai cozinhando a comida bem devagarinho, não é assim? Assim também é com o conhecimento. Tem que botar no calor do fogo, tem que botar tempero, tem que deixar cozinhar. Assim somos nós, tem gente de todo jeito. Vivemos com gente apressada, esses não são Kaingang, não são do nosso jeito. Uns são teimosos, querem levar tudo adiante, sem deixar a comida cozinhar no fogo, devagarinho. Uns são informados, vem trazendo tantos temperos. Uns são mais fechados, precisa do tempo, do tempo do fogo pra virar comida. Um Kujá tem que entender cada um do seu povo, e um professor também. (Jorge Garcia, 30/05/2016)

O valor do trabalho do artífice se constitui na lentidão e no cuidadoso processo e, ao que parece, o valor do trabalho docente, no contexto Kaingang, se assemelha ao de um artífice na medida em que requer que se espere a ação do tempo – para realizar, para pensar, para voltar a realizar. Ressaltam-se, nos recortes selecionados, elementos de um fazer que é pensar, e de um pensar que é lento, gradual, cuidadoso. Um sentido colaborativo também se delineia aqui, assentado em um “mostre-me, em vez de dizer”, marcado também pela atitude de escuta das palavras dos mais velhos, pelas negociações entre a pessoa e a coletividade. Ressalta-se, ademais, a dimensão política e estratégica da docência que precisa ser, de dentro, conformada, moldada, “vergada como o cipó no balaio”, tal como afirma Danilo Braga, em um fragmento apresentado anteriormente.

5 PALAVRAS FINAIS

A metáfora do artífice é boa para pensar a docência indígena porque reabilita o artesanal como ato criativo e, de certo modo, como estilo de vida no qual não faz sentido dissociar o fazer e o pensar. Imaginar um professor artífice pode permitir ressignificar a escola como espaço-tempo de criação: um docente curioso e interessado no que pode ser modificado em seu trabalho, empenha a mão e a mente e, assim, produz e cria. A metáfora aciona simultaneamente uma atitude docente investigativa e outra realizadora, para a qual “pensamento e sentimento estão contidos no processo de fazer” (SENNETT, 2015, p. 7).

Na definição das características fundadoras do artífice, o referido autor propõe três habilidades: localizar, questionar e abrir. A primeira habilidade, “localizar”, envolve a capacidade de especificar pontos de interesse, focos de importância. A segunda habilidade “questionar”, exige observação, escuta, indagação, inquietação. A terceira habilidade, “abertura” aponta para a necessidade de criar. Abrir (algo) está vinculado à atitude de “abrir-se para”, próprio de um ofício que se realiza em contextos interculturais. Se considerarmos teorias, práticas, arte, trabalho, educação como dimensões interdependentes e mutuamente implicadas no trabalho docente, podemos ver emergir nas falas dos professores um tipo de atitude que, metaforicamente, pode ser pensada como artífice, uma docência que requer o pensar e o fazer e exige, ainda, um tipo de engajamento que pode permitir para localizar, questionar e abrir caminhos diferentes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliene. *A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2002.

ANTUNES, Claudia Pereira. *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

BORBA, Telêmaco. *Actualidade indígena*. Paraná-Brazil. Curitiba: Typ. e Lytlog, 1908.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2013, n. 212, Seção 1, p. 44. Disponível em: <<http://www.lex.com>>.

br/legis_25017657_PORTARIA_N_1062_DE_30_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. MEC/SECADI. Portaria n. 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2013, n. 238, Seção 1, p. 28.

_____. Ministério da Educação. Altera o Anexo da Portaria n. 11, de 8 de janeiro de 2010. Estabelece a distribuição das autorizações para realização de concursos públicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2013, n. 212, Seção 1, p. 44.

_____. *Decreto Presidencial n. 6.861*, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*: pesquisas de Antropologia Política. Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB). *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/legislacoes/detalhe/1270/resolucao-cne-ceb-n-5>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERNANDES, Ricardo C. *Política e parentesco entre os Kaingang*: uma análise etnológica. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

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

GRUPIONI, Luís Donisete B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 39-68.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico IBGE* – ano 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2011.

REFEJ CARDOSO, Dorvalino. *Aprendendo com todas as formas de vida do planeta – educação oral e educação escolar Kaingang*. 2014. 39p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, Aryon D. Para o estudo histórico-comparativo das línguas Jê. In: SANTOS, L. dos; PONTES, I. (Org.). *Línguas Jê: estudos vários*. Londrina, PR: Vel, 2002.

SENNETT, Richard. *O artífice*. 5. ed. Tradução de Clovis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, 1994.

SILVA, Rosa Helena D. da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

TOMMASINO, Kimiye. Os novos acampamentos (Wãre) Kaingang na cidade de Londrina: mudança e persistência numa sociedade Jê. *Revista Mediações*, Londrina, PR, v. 3, n. 2, p. 66-71, 1998.

Sobre a autora:

Iara Tatiana Bonin: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA; Bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ 2 do CNPq). **E-mail:** itbonin@gmail.com

Recebido em julho de 2017

Aprovado em outubro de 2017