

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÍVEL MESTRADO**

**MAIRA DAMASCENO**



**Pesquisa ação e possibilidades de interculturalidade crítica e descolonialidade  
acadêmica junto à comunidade Kanhgág (Kaingang) Por Fi Ga em São  
Leopoldo/RS.**



**São Leopoldo  
2018**

MAIRA DAMASCENO

**Pesquisa ação e possibilidades de interculturalidade crítica e descolonialidade acadêmica junto à comunidade Kanhgág (Kaingang) Por Fi Ga em São Leopoldo/RS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann

São Leopoldo

2018

## Ficha catalográfica

D155p Damasceno, Maira.  
Pesquisa ação e possibilidades de interculturalidade crítica e descolonialidade acadêmica junto à comunidade Kanhgág (Kaingang) Por Fi Ga em São Leopoldo/RS / Maira Damasceno. – 2018.  
118 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.  
“Orientador: Prof. Dr. José Ivo Follmann”.

1. Índios da América do Sul – Rio Grande do Sul. 2. Índios Kaingang. 3. Educação multicultural. 4. Multiculturalismo. 5. Diferenças individuais. I. Título.

CDU 39(=1.816.5-82)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

MAIRA DAMASCENO

**Pesquisa ação e possibilidades de interculturalidade crítica e  
descolonialidade acadêmica junto à comunidade Kanhgág (Kaingang) Por Fi  
Ga em São Leopoldo/RS.**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Ciências  
Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em  
Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 18 /07/ 2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Ivo Follmann - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof. Dr. Solón Eduardo Annes Viola - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof. Dr. Luis Fernando da Silva Laroque – Universidade do Vale do Taquari



## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a CAPES e o apoio da bolsa PROSUC, sem a qual este trabalho não teria sido realizado plenamente. A bolsa forneceu a chance de aprofundar os estudos, proporcionou tempo para que fosse concretizado todo o estudo teórico, empírico e realizar o envolvimento e compromisso que este tipo de trabalho acadêmico requer.

Agradeço também ao meu orientador, Professor Ivo, pela oportunidade e principalmente pela liberdade de deixar pensar e realizar, pois infelizmente, isso ainda é muito raro na academia. Obrigada pela inserção nos “processos de identidade” e ensinamentos diversos. Com outro orientador esse trabalho com certeza não seria possível.

Agradeço aos colegas de “Coletivo Indígena” e aqui incluo a comunidade *Kanhgág* de São Leopoldo, que são parte atuante dessa dissertação. Obrigada pela parceria, paciência e boa vontade de ousar tentar algo diferente. Josme, Gabriel, Marina, Letícia, Jean B., Jean H., Cauê, Verônica, Ivo, Henrique M., Israel, Márcia, Mayara, Mariana, Nicolás, Jackson, Sr. Antônio, D. Ana, Dorva, D. Adelar, Sr. Faustino, Sra. Zulmira, Liciane, Glênio, Néia, João, Aline, William, Marici, Maria, Maiele, Sr. Cláudio, Cleonice, Eunice, Efézio, Sueli, Indiara, Vanderson, Ronaldo, Alan, Michelly, Lenir, Sandra, Leonir, Andriela, Elias, Jakson, Rosalina, Alécio, Zé Vergueiro, Liliane, Sueli, Marici, Sr. Valnes, Sr. Volmir, Monalize, Irene, Janice e as crianças: Yure, Alana, Ricardo, Lorena, Cauã, Franciele, Wallace, Yasmin, Eliezer, Erick, Emily, Ághata, Nicolás, Naeli, Leonardo, Rayane, Calebe, Letícia, Leanderson, Bruna, Naeli, Cauê, Júlia, Suelen.

Agradeço também ao CCIAS nas pessoas do P. Idinei e Nestor. Também aos colegas das Ciências Sociais, Evandra e Jean que fizeram parte desse Coletivo e estiveram presentes em diversos momentos importantes e fundamentais. Aos professores que fizeram a diferença para o caminho trilhado. Da história, Professores Maria Cristina Bohn Martins, Luis Fernando Laroque e Euzébio Assunção; das Ciências Sociais, professores José Ivo, Solón Viola e Laura Lopez; da educação professores Dorvalino Refej, Josme Konhko Fortes, Telmo Adams e Danilo Streck; do Direito, professora Fernanda Bragatto. São ilhas de decolonialidade em meio uma academia eurocêntrica, mas com certeza fazem a diferença aos seus alunos. Principalmente agradeço aos meus companheiros de vida e trabalho, Gabriel e Otávio, pela compreensão e auxílio. =D

## RESUMO

A presente dissertação consiste em pesquisa com abordagem transdisciplinar, qualitativa inserida em contexto amplo caracterizado por pesquisa ação em Projeto Popular realizada em conjunto da comunidade *Kanhgág Por Fi Ga* e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, com objetivos de valorizar a prática em pesquisa e apresentar um estudo a respeito das perspectivas educacionais sobre a temática étnico racial, em especial a indígena, no município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica, análise documental, coleta de dados em forma de observação, entrevistas, questionários e a criação de um grupo de trabalho que possibilitaram a realização da investigação como forma de vincular a pesquisa à sua função como uma prática social, política e educacional ao trabalhar em conjunto e pelas demandas da comunidade, já realizando a reflexão sobre o papel do pesquisador em comunidades indígenas e a percepção dessas comunidades sobre essa função, configurando exemplos de práticas positivas e recíprocas entre pesquisa acadêmica e comunidades.

**Palavras-chave:** Descolonialidade. Pesquisa ação. Comunidades indígenas. .  
Processos de identidade. Interculturalidade crítica

## RESUMO

La presente disertación consiste en una investigación con enfoque transdisciplinario, cualitativo insertado en un contexto amplio caracterizado por una investigación de acción en el Proyecto Popular realizada en conjunto de la comunidad Kanhgág Por Fi Ga y de la Universidad del Valle del Río de los Sinos - Unisinos, con objetivos de valorar la práctica en investigación y presentar un estudio acerca de las perspectivas en el municipio de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, para la investigación bibliográfica, análisis documental, recolección de datos en forma de observación, entrevistas, cuestionarios y la creación de un grupo de trabajo que posibilite la realización de la investigación como forma de vincular la investigación a su función como una práctica social, política y educativa al trabajar en conjunto y por las demandas de la comunidad, ya realizando la reflexión sobre el papel del investigador en comunidades indígenas y la percepción de esas comunidades sobre esta función, configurando ejemplo de prácticas positivas y recíprocas entre investigación académica y comunidades.

Palabras clave: Descolonialidad. investigación acción. Comunidades indígenas. .  
Procesos de identidad. Interculturalidad crítica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequencia histórica do mundo Greco à Europa moderna .....	29
Figura 2 - Possível território kanhgág - séc. XIX .....	44
Figura 3 - Cartazes nas portas do Coletivo Indígena - CCIAS .....	52
Figura 4 - Exibição do documentário “MARTÍRIO” – 29.09.2017 .....	74

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A luta da educação contra a pobreza.....	47
Fotografia 2 - Sala da Diversão/CCIAs.....	67
Fotografia 3 - Trabalhos realizados pelas crianças – Grafias Kanhgág .....	68
Fotografia 4 - Trabalhos das crianças - Informática .....	70
Fotografia 5 - Evento 31.03.2017 – Auditório Bruno Hammes/UNISINOS.....	72
Fotografia 6 - Semana do Meio Ambiente – 29.05.2017 .....	72
Fotografia 7 - Palestra com Geisa Fortes – 19.04.2018.....	76
Fotografia 8 - Sr. Antônio e as Crianças da Ed. Infantil – 19.04.2018.....	77
Fotografia 9 - Programa “Divas no Ar” – 19.04.2018.....	78
Fotografia 10 - Alunos visitam comunidade Kanhgág – 23.04.2018 .....	80
Fotografia 11 - Alunos visitam comunidade Kanhgág – 25.04.2018 .....	81
Fotografia 12 - A Dança - Abertura “XX Fórum Paulo Freire” – 03.05.2018.....	86
Fotografia 13 - Dança da Guerra – Unisinos 03.05.2018 .....	86
Fotografia 14 - Reitor P. Marcelo Aquino apreciando a dança Kanhgág.....	87
Fotografia 15 – Dorvalino na Mesa dos Movimentos Populares – 04.05.2018 .....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evasão escolar - Ensino Fundamental .....	59
Gráfico 2 - Evasão escolar - Ensino Médio .....	60
Gráfico 3 - Resultados ENCCEJA Ensino Médio/2017 .....	63
Gráfico 4 - Resultado ENCCEJA Fundamental/2017 .....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diretrizes Educação Popular – Coletivo Indígena 2017 .....	54
---	----

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CCIAS	Centro de Cidadania e Ação Social
CME/SL	Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico Raciais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FSLN	Frente Sandinista de Libertação Nacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME/SL	Plano Municipal de Educação
PPGCS	Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRATIC	Programa de Prática Optativa
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
SPI	Serviço Proteção ao Índio
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO E COLONIALISMO</b> .....	<b>28</b>
2.1 MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO E O “ENQUADRAMENTO DA MEMÓRIA” ...	31
<b>2.1.1 Processos de identidade em contexto eurocêntrico: algumas perspectivas</b> .....	<b>33</b>
2.2.1 Percepções e ações escolares.....	37
<b>3 CAPÍTULO II A COMUNIDADE KANHGÁG POR FI GA</b> .....	<b>43</b>
3.1 ESCOLA KANHGÁG .....	45
<b>3.1.1 Verificando a questão – demandas da comunidade</b> .....	<b>49</b>
3.1.1.1 Formalizando uma ideia e planejando a ação .....	51
<b>4 CAPÍTULO IV PESQUISA AÇÃO</b> .....	<b>57</b>
4.1 AÇÕES DIRIGIDAS - O COLETIVO INDÍGENA .....	58
<b>4.1.1 Projeto de Educação Popular</b> .....	<b>59</b>
4.1.2 Fortalecimento de vínculos.....	67
4.1.3 Pesquisa ação nas escolas .....	70
4.1.3.1 Ano de 2017 .....	71
4.1.3.2 Ano de 2018 .....	74
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>
<b>ANEXO A - “O MILAGRE DO VALE: A EPOPEIA DE UM POVO”</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXO B – MATÉRIA COM O JOSME – REVISTA IHU</b> .....	<b>104</b>
<b>ANEXO C – MODELO DE PLANO DE AULA – EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	<b>110</b>
<b>ANEXO D – PEDIDO DE REFORMA PARA A ESCOLA <i>KANHGÁG</i></b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXO E - ESCOLA INTERDITADA</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXO F – ACORDO PARA ESCOLA NOVA - MPF</b> .....	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

*Necessitamos de homens e mulheres que, sentindo-se maiores que os limites culturais que os cercam, tenham a coragem de recusar-se a simplesmente aceitar, como dada e imutável, a realidade na qual estão mergulhados. (José Ivo Follmann, p.56, 2005)*

A presente Dissertação, realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Programa de Suporte à Pós Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), é um estudo com abordagem transdisciplinar qualitativa utilizando o método da pesquisa ação em construção e aplicação de Projetos de Educação Popular realizado em conjunto da comunidade *Kanhgág<sup>1</sup> Por Fi Ga* no município de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A pesquisa ação pode ser descrita como o agir em conjunto, de forma organizada com responsabilidade social para a resolução prática de alguma questão colocada por um coletivo. Nesse sentido:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p.182)

Ao fazer a reflexão sobre as práticas de pesquisa realizadas com comunidades indígenas e a responsabilidade do pesquisador perante as pessoas direta ou indiretamente implicadas em seus trabalhos, surgem, assim como nos diz Engel (2000), lacunas acadêmicas entre os discursos e as práticas, quando não muito, nesse meio, a ação seja desvalorizada e até mesmo vista como uma vulnerabilidade do pesquisador ou depreciada como forma de ciência. A pretensa neutralidade de pesquisa e busca por objetividade através da distância com o “objeto” de estudo são

---

<sup>1</sup> Este termo é a autodenominação étnica e foi emprestado do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia de Dorvalino Refej Cardoso (2014). Serão utilizadas outras palavras em idioma *Kanhgág*, sempre sinalizadas.

assuntos superados, pois se sabe que todo pesquisador possui sua subjetividade e fará escolhas baseadas em suas experiências, desse modo, não tem como haver ação neutra e livre de escolhas.

Ao mesmo tempo em que nos é cobrada a tal “neutralidade”, vemos inúmeros exemplos que não são tão “neutros” assim. A ciência brasileira sempre teve um posicionamento abertamente eurocêntrico, sendo responsável por inúmeras concepções e diferenciações perpetuadas em diversos enquadramentos, estruturas e instituições país afora. Segundo Jessé Souza (2015)

É preciso sempre levar em conta que, na sociedade contemporânea, a legitimação da dominação social é realizada pela “ciência” de modo semelhante à maneira como as grandes religiões do passado faziam nas sociedades tradicionais. São sempre ideias de intelectuais e especialistas que estão na base de programas de partido político, de planejamento do Estado, do que se ensina em salas de aula, do que se decide em tribunais e daquilo que se publica em jornais. (p.6)

Desse modo, a ciência tem um papel muito importante na disseminação e legitimação de ideias e ações, porém, se não houver comprometimento e responsabilidade ética social só estará reforçando dogmas e opressões, ou no mínimo estará sendo conivente por omissão.

No ano de 2012, segundo como estudante de Licenciatura em História, conheci a comunidade *Kanhgág* da cidade de São Leopoldo ao acompanhar dois colegas que planejavam junto a esse grupo o “Ciclo de Estudos Autonomia Indígena” que tinha como principais objetivos, além de visibilizar a temática indígena no Rio Grande do Sul com ênfase na etnia local, suprir a falta desse tema nos currículos da graduação. Meu interesse nas questões da cidade de São Leopoldo já estavam presentes na decisão de realizar o curso de história, onde poderia compreender o extremo eurocentrismo percebido desde a época escolar nas narrativas oficiais da cidade, e continuou durante a graduação onde pude participar da Iniciação Científica na Universidade em projetos sobre História ambiental e radicalização política dos anos sessenta ambos com enfoques locais. Nos dois últimos anos de Graduação (2014 e 2015) fui monitora das disciplinas de “América I e II” e outro horizonte teórico abriu-se a partir da “Nova História Indígena”. Participei do Programa de Prática Optativa

(PRATIC) no Projeto da Professora Dra. Maria Cristina Bohn Martins, “Conectar Mundos, cruzar fronteiras” sobre História indígena, onde desenvolvi o Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em História investigando através de arquivos de jornais, Câmara Municipal, relatos e questionários sobre o processo de retomada dos *Kanhgág* na cidade e sua significação para esse grupo, ligado à organização e ocupação histórica dessa etnia na região, pois nessa época, quando conversávamos sobre Histórias na comunidade, a questão mais lembrada era a maneira como as autoridades se referiam ao passado da cidade, como não sendo uma região indígena, além do estranhamento pelo fato dos indígenas estarem indo para as cidades. Mesmo me aplicando a essas questões fiz o TCC de forma a separar minha convivência com a comunidade, das pesquisas para a Universidade. Penso que perdemos muito nesse processo, tanto a pesquisa e eu, quanto a comunidade e a Universidade.

A inspiração para o Mestrado e mudança de curso, da História para Ciências Sociais, veio da aula de Educação das relações étnico raciais (ERER) que cursei no último semestre da graduação e que abriu possibilidades de intervenções reais para que o preconceito histórico contra as comunidades indígenas pudesse ser combatido através de práticas acadêmicas combinadas. O foco dessa disciplina, ministrada em diversos horários por professores ligados ao Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) era a reeducação das relações étnicas, assunto ainda pouco debatido em salas de aula do Brasil. Ao mesmo tempo que achava aquela aula estimulante pelo seu teor histórico e esclarecido, sentia falta da inserção das comunidades indígenas nas narrativas e propostas educativas, pois em questão de marginalização, invisibilização e preconceito, essas sociedades sofrem tanto quanto os afro brasileiros com a colonialidade diferenciadora presente em nossa sociedade. Dessa maneira, realizei meu projeto de Mestrado inspirada na ideia do ERER, pensando também que poderia vir a contribuir, atuar e aprender junto ao NEABI. No ano de 2016/2, no segundo processo seletivo que fiz, consegui a bolsa da CAPES e iniciei os estudos nas Ciências Sociais, os caminhos e portas tanto abertas quanto fechadas, foram fontes intensas de aprendizagem, além de que, as possibilidades de continuidades compensam as dificuldades e frustrações que possam ter ocorrido durante os processos.

Ao iniciar esse trabalho, o objetivo era investigar a aplicação da Lei nº 11.645/08<sup>2</sup> e a maneira como as representações eurocêntricas que são realizadas nas escolas não indígenas afetam os processos de identidades indígenas, porém, foi muito adiante, pois, além dos objetivos da pesquisa se relacionarem com as demandas e objetivos da comunidade, as questões iniciais foram respondidas ao cruzar os relatos trazidos pelos jovens estudantes *Kanhgág* e suas experiências nas escolas *fóg*, com o que foi presenciado quanto à temática indígena em diversos contextos e instituições, além das novas demandas que foram percebidas como prioritárias. Dessa maneira, optou-se por avançar e demonstrar outro tipo de relação entre ciência e comunidades. Considerando que,

Todo o conhecimento competente não vocacionado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes auto proclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão. (BORGES; BRANDÃO, 2007, p.57)

Assim, a partir das reflexões e experiências proporcionadas pelas relações, estudos e orientações no PPGCS e UNISINOS, a opção escolhida foi valorizar a prática em pesquisa e apresentar o estudo como Pesquisa Ação. Esse tipo de pesquisa envolve diversas etapas de compromisso e reconhecimento das problemáticas junto da comunidade escolhida. Nesse caso, a pesquisa ação ocorreu junto da comunidade *Kanhgág Por Fi Ga* em São Leopoldo devido não só por nossos objetivos iniciais (pesquisa e comunidade) terem se encontrado, mas também ao comprometimento e responsabilidade social perante os processos históricos e principalmente a realidade desigual resultante desses processos e que a academia deve ter mais envolvimento, pensando também no fato dessa comunidade ficar a uma distância de oito quilômetros da universidade e não ser favorecida com nenhum tipo de apoio ou representação dentro da instituição. A ciência não só pode como deve intervir de forma que contribua com a solução, em conjunto, de algum problema relevante para aquela comunidade, inclusive com vagas para a representação

---

<sup>2</sup> Lei que torna obrigatório o ensino de referencialidades afro brasileiras e indígenas no sistema de ensino brasileiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em janeiro de 2018.

comunitária. Portanto, a Universidade como instituição educacional com ênfase social, tem todas as ferramentas disponíveis para interferir positivamente nas demandas dessas comunidades, manter um duradouro diálogo de reciprocidades e ainda contribuir para a formação e relação de seus alunos com as duras realidades latino americanas.

Corre o risco de se tornar ultrapassada uma Academia que, sempre voltada para os internos regulamentos de seu mundo, com suas regras disciplinares, perambula à margem do contexto no qual se insere e/ou tenta, paralelamente, construir 'torres de marfim', alheias aos grandes debates e embates da humanidade [...] Felizmente a Academia, perdendo o medo, vem despertando para a importância do pára acadêmico e do não acadêmico no processo de conhecimento (FOLLMANN, 2005, p.55).

Tem-se visto avanços promissores, porém ainda muito teóricos e com práticas isoladas, onde alguns têm realizado muito com pouco e outros têm realizado pouco com muito, não concentrando-se ao sentido dialógico da ação. As teorizações devem ser valorizadas, mas necessitam estar em conjunto de métodos que considerem as realidades e autonomias dos sujeitos envolvidos.

Durante os seis primeiros meses de Mestrado busquei qualificar teoricamente o projeto procurando bases que dessem conta de todas as inquietações presentes em minhas reflexões acerca o trabalho a ser desenvolvido. O aprofundamento nas questões dos processos identitários e o conhecimento das teorias pós e decoloniais, antropologias do sul global, adicionado à metodologia da Pesquisa Ação, abriram horizontes libertários no sentido da pesquisa em conjunto da ação como uma forma diferenciada, mais ética e compromissada, de relacionar-se com a pesquisa e as comunidades indígenas, se comparados aos métodos tradicionais que muitas vezes desconsideram as demandas comunitárias não mantendo assim, uma relação de reciprocidade, qualidade cara a essas sociedades.

Dessa maneira, esse trabalho pretende contribuir para refletir sobre o papel do pesquisador contemporâneo em comunidades indígenas apresentando uma forma de pesquisa participativa considerando a maneira pela qual os *Kanhgág* gostariam de trabalhar em conjunto da Universidade, tornando-se relevante principalmente pelo método participativo aplicado, mas também pelas propostas e estratégias criadas em

conjunto a partir dessas vivências para uma futura relação baseada na reciprocidade e respeito entre Universidade, comunidade e Município. Além de realizar um estudo teórico e prático sobre as perspectivas étnicas oficiais do município de São Leopoldo ligando à discussão sobre colonialismo, eurocentrismo e enquadramento da memória presentes na educação e que afetam diretamente os processos de identidade dos grupos não pertencentes às narrativas oficiais do município, pretendeu-se a realização de ações educacionais dirigidas em conjunto da comunidade Kanhgág e em parceria da Unisinos, Prefeitura Municipal e escolas particulares a fim de demonstrar possibilidades de decolonialidade acadêmica, ou seja, processos em que a Universidade e suas instâncias podem auxiliar e legitimar as ações e formações comunitárias autônomas.

Nessas perspectivas, a questão levantada a partir das inquietudes da comunidade, relativas à escolarização não indígena, era o fato de que os jovens que saem da Escola *Kanhgág* dentro da comunidade ao final do 5º ano para estudarem em escolas não indígenas têm muitas dificuldades, reprovando várias vezes e por fim desistindo dos estudos. Sabendo, através de leituras, conversas e entrevistas das situações vivenciadas pelos jovens nas escolas, percebeu-se que os enquadramentos dos indígenas realizados nas escolas, afetam seus projetos de vida à medida que esses jovens não conseguem ultrapassar a barreira escolar do *fóg*<sup>3</sup>, seja por conta da falta de preparo das instituições quanto às práticas que deveriam ser adotadas para recebê-los ou mesmo falta de valorização e conhecimento sobre as etnias indígenas e seus direitos. A questão colocada em seguida foi: como auxiliar, na prática, os jovens em seus processos de identidade ligados às suas experiências, quase sempre negativas, em relação à escolarização não indígena? A escolha dos jovens *Kanhgág* foi realizar um curso de estudos preparatórios para realização das provas de ENEM e ENCCEJA de 2017 que ocorreriam em onze meses, porém com o diferencial de possuir referencial teórico voltado à descolonialidade e aos processos de autonomia indígena, explicitando ainda os contextos coloniais e de diferenciação à que estamos submetidos, auxiliando na desconstrução de estereótipos internalizados e incentivando à valorização de sua sabedoria e cultura. Esse processo envolveu, além da comunidade *Kanhgág* de São Leopoldo representada pelos estudantes, seus familiares, lideranças e os professores *Kanhgág*, dois estudantes de mestrado e cinco

---

<sup>3</sup> *Fóg* – Em *Kanhgág* significa “branco, não índio”.

estudantes de Graduação, incluindo o professor da comunidade Kanhgág e estudante de Pedagogia da Unisinos, Josme Fortes Konhko, todos voluntários. Contamos com o apoio da Unisinos através do CCIAS - Centro de Cidadania e Ação Social localizado na antiga sede da Universidade, no centro da cidade de São Leopoldo. Também tivemos o auxílio da Prefeitura Municipal através da Vice Prefeita Paulete Souto, Secretarias de transportes, educação e cultura. Colaboraram ainda o professor e arqueólogo Jairo Rogge do curso de Licenciatura em História da Unisinos e o professor José Ivo Follmann do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e também o Centro Acadêmico do Direito (CAED).

Entre Julho e novembro de 2017 foram realizados 17 encontros, todas às quartas e quintas-feiras onde foram atendidos quarenta e quatro alunos no total, sendo quarenta e dois kanhgág de 17 a 45 anos e dois *Laklãnõ*<sup>4</sup> de 18 e 25 anos, além de atendimento infantil para que as crianças pudessem estar perto dos pais durante as aulas. Os resultados mostram-se positivos para os participantes, de forma que todas proporcionam intenso aprendizado e reciprocidade.

As concepções antropológicas, assim como as questões metodológicas em pesquisas com povos indígenas, têm sofrido constantes transformações através dos tempos e suas diversas formas de olhar e tratar o “outro”, ora como “pesquisado”, “objeto”, “sujeito”, “ator social” O importante, contemporaneamente, para o trabalho com esse público, é escapar de compreensões preservacionistas, desenvolvimentistas, evolucionistas e idealistas típicas dos modelos eurocêntricos já há muito tempo aplicados nas Américas para legitimar a exaltação de uns grupos em prejuízo de outros.

É bastante comum ver pesquisas que só retiram informações das comunidades sem devolver-lhes nada, sequer uma cópia do trabalho. Carlos Rodrigues Brandão (2007), ao falar sobre a saturação de pesquisadores em determinados focos, acredita que

[...] há um abuso de presença junto a essas comunidades populares, que não recebem nada em troca do imenso trabalho que prestam. Eu costumo dizer que, com as nossas pesquisas, viramos doutores e, com as nossas pesquisas, eles continuam exatamente como estão, ou seja, como gente

---

<sup>4</sup> A etnia *Laklãnõ* (autodenominação) é conhecida também como *Xokleng*. Seus territórios abrangem os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul

explorada e submetida a processos de exclusão que todos nós conhecemos. (BRANDÃO, 207, p.262)

Ou mesmo a formulação de questões que não servem àquela comunidade, mas sim às demandas ou curiosidades próprias do meio acadêmico, o que faz com que os sujeitos sejam transformados em mero objeto, em um trabalho sem continuidade, compromisso e envolvimento com a realidade em que a comunidade está inserida. Esse tipo de atitude descompromissada não passa despercebido da comunidade, como podemos atestar nas palavras do Sr. Nýgrë, Antônio dos Santos, líder da comunidade *Kanhgág* em São Leopoldo, ao ser questionado sobre a postura geral dos pesquisadores com quem ele já teve contato

*Eu, desde que comecei a nossa luta na cidade grande, no Vale do Taquari, na metropolitana, têm muitos antropólogos que são doutorados que tem tirado proveito dos índios, tirado várias pesquisas, vários trabalhos junto do indígena, usando o índio eu sei disso. Aí, chega um certo tempo abandona o índio, não dá retorno. Isso é um crime, considerado como um crime!! Então, eu cuido muito esse lado. Aqui em Porto Alegre mesmo tem uns quantos doutorados que entraram como alunos, que eu sei, conheço e hoje são doutores!! Tirando informação dos índios, tirando informação dos velhinhos, indo nas aldeias e falando com os pajés e só sugado o que eles têm de história real, de lenda real. E hoje, os velhinhos estão lá perto das cinzas, perto do foguinho, passando fome, passando miséria, e o doutorado lá, num grau tão alto que hoje quebra a volta para passar perto de um índio, então isso me ofende muito. Por isso que Hoje eu tô com uma certa idade e não quero falar do meu sagrado para uma pessoa que eu nem conheço, uma pessoa que amanhã eu possa me arrepender. Nem todas as coisas eu falo, tem as coisas sagradas que eu não posso falar, é difícil tirar de mim. (Nýgrë Antônio dos Santos – entrevista cedida dia 16/01/2018)*

Se não for para construir em conjunto dos sujeitos a problemática a ser investigada, a metodologia a ser utilizada e, sim, os possíveis empregos desses resultados, não existem justificativas para realização de uma pesquisa empírica envolvendo toda uma comunidade.

Fernando Cardenal (1985, p.47) ao refletir a experiência da “Cruzada Nacional de Alfabetização” na Nicarágua após vitória da revolução Sandinista (1979) pela Frente Sandinista da Libertação Nacional (FSLN), esclarece sobre o papel político que extrapola o papel pedagógico de ações educacionais questionadoras, inovadoras e por objetivos libertadoras, pois não querem a mera reprodução de sistema e sim a transformação da realidade em que estão inseridos. Segundo o autor,

A educação num país capitalista tem por função reproduzir as relações sociais e reproduzir a ideologia e a cultura dominantes. A educação na época do somozismo, assim como em qualquer outro país que viva atualmente no sistema capitalista, embora não tenha um Somoza, cumpre a função de reproduzir a mão de obra adequada ao processo de reprodução capitalista. Não é só formar novos técnicos, novos operários capacitados para o trabalho, mas formá-los de tal maneira que eles aceitem como uma coisa normal, justa, o papel que estão ocupando nesse processo [...] A educação também tem a função de reproduzir e justificar a existência das relações sociais classistas (CARDENAL, 1985, p.47/48)

Temos, atualmente, realizado essa forma de educação “não libertadora” e “domesticadora” até ao falar de assuntos indissociáveis de libertação e autonomia, como as temáticas étnico raciais, por exemplo, o que demonstra ainda a intensa influência eurocêntrica em nossa ciência, que mascarada por “olhares treinados” vai selecionando quem tem legitimidade de fala e atuação de quem vai ser eternamente um “objeto” de estudos.

Poderíamos visitar algumas propriedades rurais e perguntar aos camponeses o que pensavam sobre a vida nacional, sobre a política. Eles nos repetiriam exatamente as ideias que a classe dominante, através da publicidade, através da educação, tinha transmitido pelo país inteiro. Veríamos esses camponeses analfabetos, defendendo ideias da classe dominante que justificam e legalizam a exploração que eles próprios sofrem. [...] É claro, então, que a educação tem uma função política transcendental. [...] Não pode haver educação neutra. Se você me diz que sua educação é neutra, então não há educação, é uma aberração, mas se há educação, ela tem que ser política. (CARDENAL, 1985, p.49)

Desse modo, admitindo a pesquisa como uma prática política, social e educacional, para a formação contemporânea seja do antropólogo latino americano ou de outras disciplinas afins, é necessário encontrar enfoques próprios aos sujeitos e a pesquisa desde o sul, isto é, não desconsiderando o histórico opressor e espoliador, além dos padrões de colonialidade presentes até hoje nas instituições, inclusive científicas, e estruturas que acabam por diferenciar a população em categorias raciais, étnicas, sociais ou “racionais”, sendo os povos originários, no caso específico do continente americano, os mais afetados por esse processo colonialista europeu, iniciado em 1492

e que, até hoje, desqualifica suas cosmologias como ciência, porém as investiga de forma exógena e exótica sem considerar sua responsabilidade como legitimador de tais diferenciações. Os cientistas de hoje, detentores da legitimação para falar de algo, devem refletir seu papel social para com os sujeitos envolvidos em suas pesquisas. Segundo Myriam Jimeno (2004) a antropologia latino americana possui uma estreita relação entre a produção teórica e o compromisso com as sociedades investigadas, daí sua natureza contestadora e crítica, que pretende não só a pesquisa por si só, mas dar valor social e reconhecimento a essas sociedades tão ignoradas pelas narrativas, além de que, “A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa ação não fogem ao espírito científico.” (Thiollent, 2005, p.30) Teoricamente avançou-se muito na pesquisa e conhecimento de outros saberes, fazeres e culturas, porém, pouco se avançou com a questão prática do reconhecimento desses saberes e das autorias desses fazeres. É possível realizar um trabalho rigoroso metodologicamente, porém, que ultrapasse a simples permissão e conhecimento de uma comunidade sobre o que está sendo realizado para que se torne um trabalho em conjunto, com a participação efetiva dos sujeitos em todas as etapas, principalmente na aplicação. Segundo o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda:

Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos, con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos, y que, en consecuencia, debemos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. (2015, p.254)

Desse modo, o fazer científico está associado a ação que representa a responsabilidade política e social. A ação está ligada ao modo de fazer e por isso, a escolha da metodologia é fundamental para se chegar ao resultado esperado com a devida responsabilidade social.

A pesquisa-ação por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa.[...] A pesquisa neste sentido constitui-se em uma forma de democratização do saber, produzida pela transferência e partilha de conhecimentos e de tecnologias sociais[...] (BALDISSERA, 2001, p.08)

O primeiro fato que o pesquisador deve estar atento ao cogitar a realização de uma investigação em comunidades indígenas é questionar-se de suas motivações para a realização dessa pesquisa. A ciência deve ser parceira das comunidades e nesse sentido, ser uma prática política à medida que essas teorias são consultadas pelas esferas de Governo; social à medida que são aplicadas à vida das pessoas e educacional à medida que são reproduzidas com validação da ciência.

O histórico colonial de violências e privações imposto às comunidades indígenas da América nunca pode ser desconsiderado ao se pretender uma relação com esses indivíduos. Muito já foi feito, falado e escrito sobre os povos indígenas e muito pouco foram eles próprios que disseram. Muitas concepções teóricas e metodológicas ainda utilizadas por pesquisadores não respeita a autonomia dos sujeitos e traz consigo pré concepções acadêmicas hierarquizantes e assistencialistas que não servirão para a construção de uma relação genuína. A ciência, da maneira eurocêntrica que está organizada, em nada tem favorecido as comunidades nativas, pelo contrário, tem sempre dado legitimidade à desqualificação e domínio dos europeus sobre essas comunidades. Assim que pisam nessas terras, os europeus inventaram a categoria “índios”, homogeneizando toda a diversidade presente no território. Segundo Guillermo Bonfill Batalla, “las poblaciones pre hispánicas ván a ver enmascarada su especificidad histórica y se ván a convertir, dentro del nuevo orden colonial, en un ser plural v uniforme: el indio / los índios” (1972, p.111). No ano de 1550, na cidade de Valladolid, Espanha, há o debate acadêmico jurídico sobre a humanidade ou não das comunidades indígenas americanas a fim de legitimar a violência praticada em nome dos reis de Espanha, Portugal e o Papa para fins de catequização e exploração do território. Lembramos também que, com o fim da condição colonial e efetivação das repúblicas americanas pós independências, a situação ameríndia não teve melhoras e continuou sendo tratada com as mesmas concepções evolutivas e eurocêntricas anteriores às independências.

La estructura social de las naciones recién inauguradas conservó, en términos generales, el mismo orden interno instaurado durante los tres siglos anteriores y, en consecuencia, los indios continuaron como una categoría social que denotaba al sector dominado bajo formas coloniales, ahora en el seno de países políticamente independientes. (1972, p.118)

A situação de tutela sobre as comunidades ameríndias nunca cessou. A maioria delas vive em condição de aldeamento, processo imposto pelos brancos, onde as terras pertencem ao Governo, podendo ser reutilizados para um “bem maior”. No Brasil, o maior órgão de controle da política indigenista, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), nunca foi dirigido por um indígena e segue sendo cabide de empregos para concursados e indicados partidários que nenhuma relação tem com os indígenas, no sentido de lutar por suas demandas, uma reclamação que já ouvi muitas vezes, de diversos indígenas sobre a FUNAI e seus funcionários. Claro que não devemos generalizar a atuação dos trabalhadores do órgão, porém sabe-se do imenso hiato que há entre a autonomia dos indígenas e a atuação da FUNAI.

São muitas lutas e situações dolorosas entrecruzadas no histórico de todo ameríndio que definitivamente devem ser consideradas para uma possível relação de trabalho e a metodologia de como será realizado esse trabalho é de fundamental importância para que mais do que não agredir, consiga acrescentar positivamente nessa comunidade, gerando um conhecimento responsável. Na fala assertiva de Cardoso de Oliveira (1996), ao ‘olhar’, ‘ouvir’ e ‘escrever’ para esse contexto seria acrescido o ‘agir em conjunto’. Questionar as diferenciações realizadas pela ciência é uma primeira etapa para novas relações.

No texto "*Povos Indígenas e Antropologia: Novos paradigmas e demandas políticas*" (2015), a pedagoga e antropóloga Rosani de Fátima Fernandes, *kanhgág* natural de Santa Catarina, propõe uma etnologia do antropólogo. Devido sua história de vida como nativa indígena e atualmente como profissional da antropologia, formulou uma antropologia que transita entre o mundo *fóg* e o indígena. Com uma postura de aprendizado somada à intervenção, no que às comunidades apontam como objetos sociológicos passíveis de serem trabalhados, têm surgido colaborações com perfis interculturais participativos. Segundo esta autora "[...] o exotismo e o estranhamento que marcavam as primeiras elaborações antropológicas foram aos poucos cedendo espaço às novas metodologias [...]" (2015, p.331) adicionando ainda

que “Muitas destas novas elaborações se devem às percepções sobre o papel político e ético dos antropólogos junto aos povos indígenas, a partir de perspectivas plurais e metodologias de pesquisa participativas que anunciam novas formas de produção etnográfica.” (2015, p.337). O pesquisador deve ter consciência de que lhe incidirão cobranças sobre o retorno de seu trabalho, se não houver, deve provocá-las, além de que, a aproximação e negociação dos seus objetivos podem e devem ser aliadas aos objetivos da comunidade:

As lideranças [...] requerem a participação em todas as etapas da pesquisa, além do “retorno”, que pode ser a produção de documentos requisitados pelas comunidades, ou mesmo a participação na intermediação de questões diversas junto aos órgãos governamentais e/ou não governamentais, principalmente no estabelecimento de diálogos com profissionais de outras áreas, tal como acontece na elaboração dos laudos antropológicos. Nesse sentido, a negociação passou a orientar as relações entre comunidades e antropólogos, que são acionados sempre que necessário, principalmente no assessoramento de questões relacionadas à terra, saúde, educação [...] tais negociações, baseadas em relações de confiança, são definidas a partir de parâmetros específicos elaborados de acordo com o entendimento de cada povo indígena, que “cobra” resultados, participa ativamente das pesquisas, avalia o que é produzido e como é produzido, controlando os resultados, faz críticas e participa da elaboração do trabalho como sujeito ativo do processo (FERNANDES, 2015, p.333)

O envolvimento do pesquisador com os sujeitos faz nascer uma relação de confiança, essa relação só acontecerá com simetria cultural, de classe e com o envolvimento nas demandas da comunidade. O pesquisador e suas metodologias também são percebidos, pois, estes também são observados pelos sujeitos. Pensando nisso, a tarefa *clássica* do antropólogo se vira contra ele quando os sujeitos pesquisados atuam observando, estudando e etnografando as repercussões que esses cientistas têm deixado para a comunidade.

O antropólogo, na sua tarefa de observar e estudar o outro, é também “etnografado” nas suas minúcias: na forma de falar, de vestir, de andar, de sentar, de comer, no fato de aceitar ou não os alimentos oferecidos, de participar ou não das atividades para as quais é convidado, situações que vão determinar o estabelecimento, ou não, de relações de confiança com as pessoas da comunidade. Atualmente, como antropóloga em formação e a partir dos referenciais da Pedagogia e do Direito, tenho a possibilidade de estabelecer diálogos interdisciplinares e empreender esforços no sentido de atuar de maneira crítica e politicamente situada tanto nas leituras e

elaborações que realizo quanto nas intervenções propositivas na formação de professores indígenas e não indígenas e junto ao movimento indígena. (FERNANDES, 2015, p.326)

Desse modo, optar por metodologias participativas, de ação e baseadas em ética, é a melhor maneira de estabelecer conexões, fortalecer vínculos e contribuir cientificamente. Ao falar sobre as habilidades transdisciplinares de um profissional, José Ivo Follman (2004) conta que não basta ser um excelente e habilidoso cumpridor de regras para, assim, contribuir valiosamente na sociedade, pois, para que isso ocorra,

Os profissionais de todas as áreas precisam, neste sentido, ser transdisciplinares, imbuídos de valores éticos, que transcendam a lógica disciplinar e os “humores, vaidades e agilidades” do cotidiano. É a imagem da transcendência, que quero aqui bem sublinhada. Ter verdadeiramente uma visão integral da pessoa humana, nisso reside a grande diferença entre a formação de verdadeiros profissionais e de meros técnicos da profissão. Nisso está a grande diferença entre competência profissional e habilidades técnicas do profissional (p.56)

Não basta que a ciência tenha incontáveis métodos e regras se não tiver compromisso e responsabilidade com o quê e para quê estudar. Para que haja relevância social deve-se agir em alguma demanda relevante àquela comunidade, desse modo, o método de Pesquisa ação parece ser uma boa maneira de conciliar os conhecimentos advindos da academia às realidades geralmente somente observadas pelos acadêmicos. A pesquisa ação permite ir além da teorização para agir em conjunto, porém sem desconsiderar as justificativas. As teorias são necessárias, porém deve se ter em mente que em algum momento todo o conhecimento e dados recolhidos deverão tornar-se uma prática em prol da realidade comunitária.

Do ponto de vista científico, a pesquisa ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc (THIOLLENT, 2005, p.30)

Nesse sentido, a pesquisa ação é o meio eficaz para a realização prática concomitante à realização da pesquisa como uma prática política, social e educacional.

No que diz respeito à organização, a dissertação está dividida em três capítulos, além de resumo, introdução e considerações finais.

O primeiro capítulo “*Contexto Histórico e colonialismo*” expõe primeiramente o contexto das representações eurocêntricas sobre os indígenas através dos tempos como inferiores e desqualificados, já apresentando e justificando a escolha das concepções teóricas para a realidade latino americana, indígena e Leopoldense discutindo sobre interculturalidades, racionalismo europeu e as falácias modernistas que colocam a Europa no centro da narrativa histórica mundial e as outras nações em sua periferia. Em seguida, é apresentado o município de São Leopoldo e os enquadramentos de memória realizados por sua “história oficial” de cunho positivista e branqueador, passando para a discussão sobre os processos de identidade em contexto eurocêntrico com perspectivas antropológicas e sociológicas. Analisam-se também as concepções étnicas oficiais e o compromisso do município com a questão através de uma norma educacional, o Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 8.291/2015) e suas aplicações sobre a temática étnico racial em algumas escolas da cidade. Através das “*Percepções Escolares*” apresenta-se, através de exemplos concretos, a aplicação de conteúdos pertinentes à temática étnico racial e indígena observadas e a reflexão sobre as referências e enquadramentos realizados em ambiente escolar, observados durante a investigação.

O segundo capítulo *A comunidade Kanhgág Por Fi Ga* apresenta aspectos históricos de sua trajetória até a reocupação do território na cidade de São Leopoldo, além da contextualização acerca da formação das comunidades indígenas urbanas, ligado ao processo colonialista ocorrido desde o contato com o *fóg* e a imposição dos aldeamentos pelo Estado. Também nesse capítulo é realizada a discussão sobre a Escola Kanhgág, apresentando-a juntamente da significação desse ambiente para os moradores da comunidade e a verificação das demandas da comunidade em relação às escolas para o planejamento de uma ação colaborativa.

*Capítulo três “Pesquisa Ação”* traz a conceituação e sua justificativa como prática política, social e educacional nesse contexto, juntamente com apresentação das ações realizada, as estratégias escolhidas, além de informações e dados sobre o desenvolvimento do plano de ação e perfis trabalho coletivo. São expostos os

resultados dessas atividades conforme a perspectiva dos objetivos iniciais e possibilidade de decolonialidade acadêmica e autonomia dos sujeitos.

A última parte é dedicada às considerações finais e análises dos resultados da dissertação, além de reflexões e sugestões para a continuidade do Projeto e necessária mudança de metodologia institucional quanto à relação com as comunidades indígenas de forma geral a fim de manter a reciprocidade e transdisciplinaridade, contribuindo para uma transmodernidade .

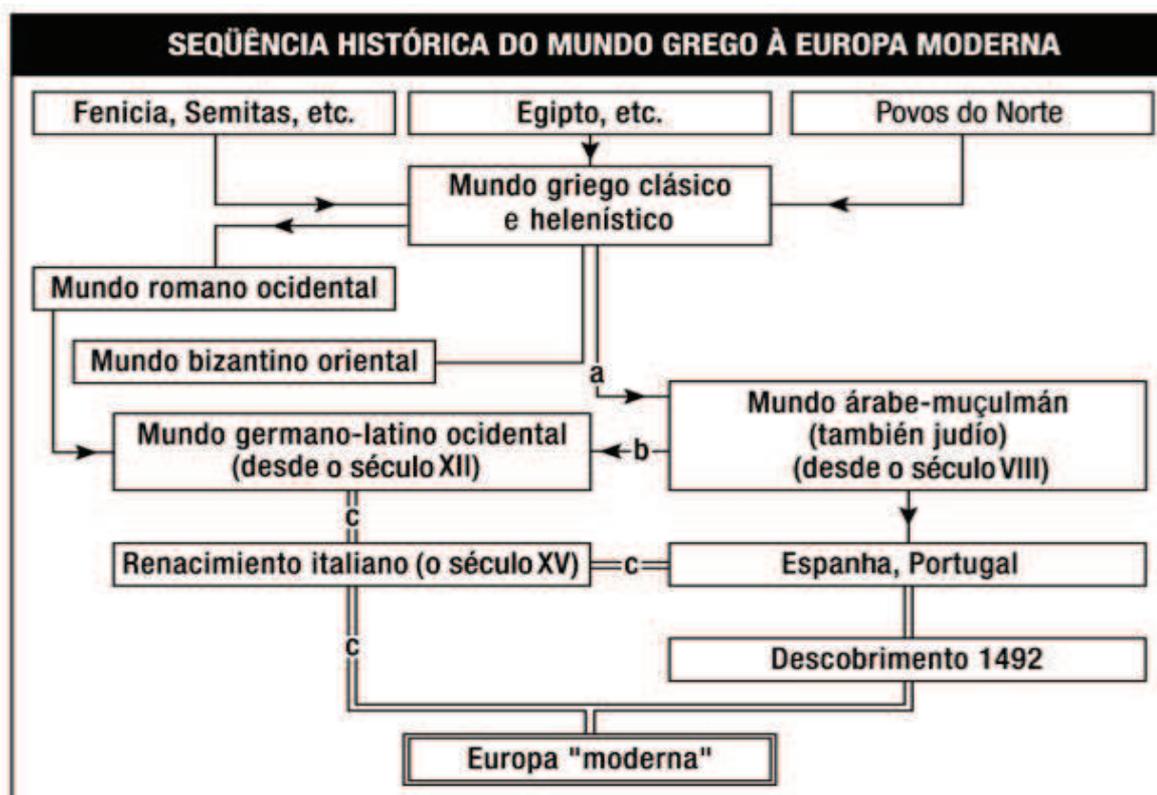
## **2 CAPÍTULO I - CONTEXTO HISTÓRICO E COLONIALISMO**

A história ensinada no ocidente privilegia os acontecimentos de um ponto de vista nortista e eurocêntrico desconsiderando outras contribuições e protagonismos e até desconstruindo fatos para posteriormente construí-los com novas e mais convenientes referências. A universalização das narrativas de formas evolucionistas causaram e ainda causam a marginalização e invisibilidade de diversas populações.

Enrique Dussel (2005) expõe as falácias modernistas da “história mundial” estabelecidas pelo eurocentrismo. A cronologia imposta pelos estudos históricos, chamada “linha do tempo”, prioriza os acontecimentos do norte global. Em cada parte do mundo, os tempos e processos são diferenciados devido à diversidade de ambientes, formas de interação e cosmologias existentes “[...] não há uma história mundial - mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo mesoamericano ou inca na América, etc.” (DUSSEL, 2005, p.26). Os processos históricos investigados de maneira “mundial” têm bases evolucionistas e não ultrapassam as construções e representações de grupos sobre outros. Acabam por invisibilizar e marginalizar, além de alienar os processos de identidade dos grupos subalternizados. Dussel (2005) propõe a reconceituação do termo “Europa” a partir da contextualização das narrativas históricas para além dos discursos eurocêntricos. Segundo o autor, a Europa moderna é o resultado de uma invenção ideológica do final do século XVIII. Até então a “Europa” é que ocupava o lugar do “bárbaro”, pois não fazia parte da Grécia original e, nessa época, a referência para o “ocidental” seria o Império Romano que tinha o latim como língua oficial. Ocidental, justamente para diferenciar-se do “oriental” helenista que tinha o grego como língua oficializada. Nesse sentido o autor demonstra que as influências da

Europa Moderna não se cruzam nem com Grécia, nem com Bizantinos (Império Romano do Oriente) “[...] mas sim com todo o mundo latino romano ocidental cristianizado” (2005, p.25), como podemos visualizar abaixo:

Figura 1 – Sequencia histórica do mundo Greco à Europa moderna



Fonte: DUSSEL (2005, p.25)

O protagonismo do mundo oriental, particularmente o muçulmano a partir do século VII, é enfatizado. Pela primeira vez há distinção entre: Europa Latina, África Muçulmana e Bizantinos . A tentativa inicial da Europa impor-se foi através das cruzadas (Primeira no ano de 1095), porém:

Fracassam, e com isso a Europa latina continua sendo uma cultura periférica, secundária e isolada pelo mundo turco muçulmano, que domina politicamente do Marrocos até o Egipto, a Mesopotâmia, o Império Mongol do Norte da Índia, os reinos mercantis de Málaga, até a ilha Mindanao, nas Filipinas, no século XIII. A “universalidade” muçulmana é a que chega do Atlântico ao Pacífico. A Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, “centro” da história; nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afrasiático). Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçulmano, só podemos referir-nos

aos impérios helenistas, desde os Seleusidas, Ptolomaicos, Antíocos, etc. Mas, de qualquer modo, o helenismo não é Europa, e não alcançou uma “universalidade” tão ampla como a muçulmana no século XV. (DUSSEL, 2005, p.25)

Dussel (2005) defende que a “modernidade” europeia teve início no ano de 1492 com a invasão da América e o início de um sistema, só naquele momento, global, sendo esse o fato crucial para que a Europa conseguisse forçar sua “centralidade” histórica:

A Espanha, como primeira nação “moderna” [...] abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos [...]. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão ocorrendo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida [...]. A segunda etapa da “Modernidade” a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945 [...] Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia”. (DUSSEL, 2005, P.27)

Para o autor, devemos combater esse mito de que “A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (2005, p.27). Portanto, para superarmos essa modernidade, Dussel propõe o termo “Transmodernidade” que seria a modernidade agora reconhecendo a alteridade antes recusada, “[...] a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica)” (2005, p.29).

Para a cidade de São Leopoldo é indispensável pensar sobre o que foi a colonização e os seus efeitos sobre a população marginalizada das narrativas idealizadas e heroicas dos imigrantes. Discutir e desconstruir a noção de superioridade de um grupo sobre outros, herança do mito da modernidade eurocêntrica, é fundamental para que os processos de identidade não sejam

prejudicados pela falta de reconhecimento e pertencimento nos processos históricos formadores da cidade.

## 2.1 MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO E O “ENQUADRAMENTO DA MEMÓRIA”

São Leopoldo é um município brasileiro da região metropolitana distante 28 km de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil. Segundo o IBGE, em 2010 possuía duzentos mil habitantes sendo 14% autodeclarados pretos e pardos e a décima maior comunidade indígena em área urbana do Estado<sup>5</sup>. Com aproximadamente 400 moradores no ano de 2018, a comunidade *Kanhgág Por Fi Ga* desde o final do ano de 2007 está localizada na “Estrada do Quilombo” situada no primeiro bairro da cidade chamado “Feitoria” devido ao empreendimento português “Real Feitoria do Linho Cânhamo”<sup>6</sup> instalado nessa região no ano de 1788 para a produção de cordas e tecidos a partir da fibra das plantas de Cannabis. É época essa que precede a chegada dos imigrantes alemães em 1824, porém, pouco valorizada nas narrativas oficiais<sup>7</sup> do município que é considerado por Lei o “Berço da Colonização alemã no Brasil”<sup>8</sup>.

Atualmente, no Brasil, vivemos um momento de retrocessos políticos, sociais, além de uma infinidade de discursos e práticas de ódio proferidos contra grupos historicamente marginalizados que agora estão em busca de direitos. É necessário que os meios educativos, como escolas e museus tenham consciência de sua função social ao mediar conhecimentos e que estes sejam os mais variados possíveis. A “imigração germânica” tem ao seu favor um discurso que foi construído historicamente para elevar o status do imigrante diminuindo e invisibilizando as outras participações e conhecimentos. Essas narrativas positivadas, instaladas por gerações de descendentes da imigração, estudiosos das próprias famílias, atualmente se

---

<sup>5</sup> Censo 2010 IBGE “Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio - População absoluta” Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso em maio 2018

<sup>6</sup> Em 1822 mudou o nome para “Imperial Feitoria do Linho Cânhamo” sendo desativada definitivamente em 1824.

<sup>7</sup> Esse assunto foi trabalhado no texto: “Descolonización de los currículos e historia oficial: algunas implicaciones en la ciudad de São Leopoldo / RS.” Disponível em: [http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3803\\_maira\\_damasceno.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3803_maira_damasceno.pdf) Acesso em maio de 2018.

<sup>8</sup> Lei Federal nº 12.394, de 4 de março de 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12394-4-marco-2011-610278-publicacaooriginal-131981-pl.html> Acesso em maio de 2018.

refinaram. Em todo o Vale dos Sinos há a presença de Museus Regionais e “Núcleos de Estudos Germânicos” dedicados a transmissão das histórias, elevação e memória dos germânicos. Já falam sobre a presença de afrodescendentes e indígenas, mas ainda como coadjuvantes e muitas vezes, acaba acontecendo uma “interculturalidade funcional” (WALSH, 2012), sem reconhecimentos e participações maiores:

Conforme Catherine Walsh (2012) há três tipos de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Na “relacional”, há contato e intercâmbio entre práticas, saberes e valores, porém a situação de dominação está presente e não sofre ameaças. Nessa perspectiva inviabiliza-se e minimizam-se os conflitos estruturais presentes nas sociedades. A perspectiva “funcional” reconhece as diversidades e às pretende incluir ao modelo vigente, tornando-as úteis ao sistema. Como não questiona as estruturas, nem propõe uma sociedade mais igualitária, torna-se mais uma estratégia de dominação, no sentido da inclusão nesse caso, representar a reprodução do sistema diferenciador. Na terceira perspectiva, chamada “crítica”, o ponto de início é o problema da estrutura colonial, portanto questiona o sistema vigente e seu padrão de diferenciação ‘(...) o problema central de que parte a interculturalidade não é a diversidade étnico cultural, é a diferença construída como padrão de poder colonial que segue transcendendo praticamente todas as esferas da vida’ (DAMASCENO, 2018 ).

Como exemplo de positivação do germânico, temos o Projeto “O Milagre do Vale: a epopeia de um povo”<sup>9</sup> (ANEXO A) que leva painéis até escolas com objetivo de “[...] aumentar as pessoas com acesso às informações do museu, da imigração alemã, de como iniciou a cidade e a região. Ampliar o acesso a memória que somos feitos” (Jornal VS, 2016, p.6). O problema não está em mostrar a história dos imigrantes germânicos, mas em mostrar somente essa versão, excluindo e invisibilizando todas as outras, além de confundir a história do município com a dos imigrantes. Desse modo, a reprodução da invisibilidade de uns grupos e afirmação imigrante ainda são muito presentes em nossas instituições, mídias e intelectuais. O ideal seria que os imigrantes não estivessem em representação superior, mas fossem somente mais uma das contribuições entre tantas para a construção do município.

O movimento observado acima faz parte de uma série de dispositivos descritos por Basil Bernstein (1996) para a reprodução de certo sistema. No contexto primário tem-se a “produção do discurso”, que seria a criação de um “campo intelectual” (p.90)

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.museuhistoricosl.com.br/noticias.cfm?id=996> Acesso em dezembro de 2017

a partir da seleção, criação, modificação e transformação de ideias e desenvolvimento, modificação e transformação de discursos especializados. O contexto secundário compreende a “reprodução do discurso” e fornece estrutura ao campo da reprodução seletiva do discurso educacional através de diversos níveis que “regulam a circulação e localização de códigos e suas modalidades” (p.90). O contexto “recontextualizador” seria a realocação do discurso a partir dos dois contextos descritos anteriormente e suas estruturas. “A função da posição, agentes e práticas dentro desse campo e seus sub conjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário”(p.91), nessa etapa inclui diversos campos como departamentos especializados; autoridades educacionais locais; sistemas de inspeção; departamentos de Universidades e suas pesquisas; revistas e jornais.

### **2.1.1 Processos de identidade em contexto eurocêntrico: algumas perspectivas**

Muito se tem falado e discutido acerca das “identidades” nossas e “dos outros”. Ao longo dos tempos diversas perspectivas foram criadas, transformadas e superadas.

Para a antropologia o estudo “do outro”, até os anos de 1960, era realizado com concepções evolucionistas e estruturalistas, isto é, as identidades faziam parte de uma hierarquia, onde o homem europeu ocupava o grau máximo de desenvolvimento cultural devendo ser copiado pelos ditos “povos primitivos”, objeto de estudo da antropologia. Essa disciplina, por ter se desenvolvido em meios europeus, justamente para estudar “o diferente”, é responsável por diversas “definições” do que seria esse “outro”, porém, sempre através de conceitos e percepções europeias. O ser indígena talvez tenha sido o maior alvo de tentativas de definição por parte da antropologia. Tentativas essas, sempre fracassadas, pois além da imensa diversidade dos inúmeros e heterogêneos grupos que se tentava enquadrar em uma categoria única e colonial chamada “índios”. A identidade é mais do que algo que podemos catalogar como um “modelo” fixo ou meramente biológico

Essa categoria colonial (os índios) se aplicou indiscriminadamente a toda a população aborígine, sem levar em consideração nenhuma das profundas diferenças que separavam os distintos povos e sem fazer concessão às identidades preexistentes [...] assim, todos os povos aborígenes foram equiparados, porque o que conta é a relação de domínio colonial em que só

cabem dois pólos antagônicos, excludentes e necessários: o dominador e o dominado, o superior e o inferior, a verdade e o erro. (BATALLA, 1972, p.109)

A partir dessa definição dicotômica entre o ser “índio” e o “não ser índio”, a antropologia do norte os fez de objeto. Conforme o tempo foi enquadrado como exótico, hostil, selvagem, incivilizado, irracional, fixo no tempo, passível de preservação, de assimilação, aculturado. O “outro”, o índio.

Com as perspectivas pós coloniais e descoloniais dos anos de 1960 e 1970, a ciência antropológica compreende novas perspectivas que fazem protagonistas “as antropologias do sul”, que não querem mais a reprodução dos conhecimentos do norte, mas sim uma análise desde a sua realidade.

Se para qualquer observador, incluindo o superficial, é óbvia a semelhança social e cultural dos países latino americanos entre si e evidente a diferença de sua “matriz cultural comum” dos países originários da antropologia e se a acima mencionada vinculação ciência-sociedade é significativa, então é de se esperar a existência de uma espécie de “cultura antropológica” típica e própria das Antropologias do Sul latino-americanas. (KROTZ, 2006, p.12)

A ideia, segundo Esteban Krotz, não é confrontar a comunidade antropológica internacional, mas reconhecer os diversos perfis no centro das ciências especializadas nos fenômenos da diversidade “[...] e contribuir, portanto, no sul e desde o sul a um melhor conhecimento da antropologia como conhecimento cognitivo e, por conseguinte, ao melhoramento do conhecimento antropológico no sul e em nível mundial, de que o sul faz parte.” (2006, p.13). A busca por autonomia e protagonismo, teórico e prático, é mais do que um fato latino americano, é uma necessidade de pensarmos as nossas próprias realidades e processos de identidade através dos nossos processos históricos.

Sob perspectiva sociológica, entende-se que as identidades não podem ser imutáveis e passíveis de análise longe do seu contexto, pois estão em constante formação a partir de cada situação específica: “O resultado nunca será uma identidade estática, imutável, mas uma identidade em processo, sempre fortemente influenciada pela própria ação da sociedade e os valores culturais do meio onde os indivíduos estão inseridos.” (FOLLMANN, et al, 2017, p.27). Portanto, ao falarmos em processos

de identidade, automaticamente falamos “dos outros”, pois são nessas relações de trocas e convívio que obtemos as referências que formam os nossos processos identitários:

Independente da ideia de uma identidade integral, originária e unificada ou da ideia de uma identidade fixa, a verdade é que na relação entre indivíduos sempre está presente a questão sobre quem é o indivíduo e quem são os outros em relação a ele, de forma consciente ou não. Ou seja, é nessa relação que se dá efetivamente o processo de identidade. É no encontro com o outro ou com os outros que a identidade aflora, torna-se palpável e é mais facilmente perceptível. O processo de identidade é relação. Toda identidade se dá na interação e é um processo que ocorre e é manifesto nos projetos individuais, nos projetos coletivos e na permanente e fecunda intersecção entre os dois. (FOLLMANN, et al, 2017, p.26)

Segundo FOLLMANN (2001) podemos pensar nessas relações como “costuras”, por nos possibilitar descosturar e voltar a costurar, talvez de outra maneira. Toda vez que uma nova ideia nos intercepta, podemos transformar nossas concepções e assim, nossos processos de identidade também se transformam.

Segundo Tomás Tadeu da Silva (2012):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (2012, p.83)

O contexto normativo branqueador<sup>10</sup> do processo histórico brasileiro não pode ser desconsiderado ao falarmos de processos de identidade, principalmente de indígenas e afrodescendentes que foram desqualificados e marginalizados por esse contexto.

---

<sup>10</sup> Como “branquear” entendemos a atitude e ideias coloniais. Não se trata simplesmente do branqueamento da cor da pele, mas fundamentalmente o branqueamento das ideias e mentes que criam diferenciações entre os seres humanos.

O Brasil, ao contrário constituiu-se negando as suas diferenças. Originário de matriz cultural tríplice apoiada e alimentada em três grandes tradições, com raízes distintas - a indígena ou ameríndia, a africana ou dos afrodescendentes e a europeia ou branca - o Brasil alienou-se desta sua própria origem mediante um trágico processo de branqueamento e de enquadramento euro-referente de sua memória. Este foi o modelo colonial. O processo colonial vivido não tinha outro horizonte possível em sua cosmovisão. O Brasil teve assim o seu processo histórico enquadrado desde o início dentro do modelo colonial europeu e português. A sua memória veio sendo enquadrada. (FOLLMANN, et al, 2017, p.40)

Segundo Michael Pollack (1992) o “enquadramento da memória” pode ser realizado de maneira individual ou coletivo à medida que a memória é herdada, selecionada, construída e variada. No caso do Brasil e especialmente da cidade de São Leopoldo esse enquadramento representa uma grande alienação quanto às narrativas dos processos históricos. “Somos produtos da alienação. Somos fruto de processos perversos de branqueamento, ou seja, de políticas afirmativas da cultura branca como nossa normatividade” (FOLLMANN et al, 2017, p.41). No Brasil, as populações marginalizadas sempre foram alvo de subjetivações que identificavam “o outro” através de idealizações fora de contexto:

Conforme Michele Bertrand (1996) se a fonte de “identidade” é subjetiva, o resultado é um sujeito “clivado”, isto é, dividido entre seu valor social e o socialmente reconhecido. Assim, o desejo de reunificação com certa origem, causa ilusões. Nesse caso, dos não índios sobre os índios, pois aos índios sempre são exigidos certos essencialismos que dividem os imaginários a respeito dos sujeitos reais e virtuais. (DAMASCENO, 2017, p.8)

Nesse sentido, os enquadramentos colonialistas até hoje vigentes que qualificam, diferenciam e essencializam os povos, interferem diretamente nos seus processos de identidade a medida que fixam, idealizam e cobram certas atitudes dos sujeitos.

O que é ser “índio”? Como vimos é apenas uma homogeneizante invenção colonial que remete ao exotismo dos tempos passados de estranhamento com o novo. Não pode ser trazido aos dias de hoje de forma rasa. Cada povo é único e deve ser reconhecido e valorizado como tal. Para os jovens Kanhgág, ser Kanhgág é o cotidiano, a materialidade, e não pode ser medido. O exótico somente está nos olhos de quem quer ver o exótico, o fixo e não a realidade de lutas diversas. Segundo o Professor Dorvalino Refej “A gente dança quando tem motivo, a gente pinta quando

tem motivo, não é todo dia e qualquer hora”<sup>11</sup>. Os momentos devem ser respeitados, compreendidos e não banalizados e transformados em alegorias pelos *fóg*. No ano de 2015 foi realizado Trabalho de Conclusão de Curso em História onde as questões aos moradores da Por Fi Ga eram relativas ao que era ser Kanhgág para eles. As respostas apontam que, para os Kanhgág, é fundamental em primeiro lugar, a língua materna; em segundo lugar a organização Kanhgág, e depois a memória, festas e comidas.(Damasceno, 2017, p.142).

### 2.2.1 Percepções e ações escolares

Na observação e participação em algumas atividades escolares relativas às temáticas indígenas se buscou verificar o “teor decolonial” dos trabalhos observados no sentido de perceber se estes estavam cumprindo uma função de interculturalidade relacional, funcional ou crítica, segundo Walsh(2012, p.65).

As experiências vivenciadas nesses diferentes ambientes escolares e aqui expostas juntamente das narrativas *kanhgág* de suas próprias experiências em escolas *fóg* foram fundamentais para entendermos a maneira que as escolas interpretam e agem para cumprir as Leis. Essa etapa foi essencial para pensar em algumas ações que ultrapassassem as meras teorizações como modo de fortalecer os processos de identidade e autonomia dos jovens em relação aos estudos.

A primeira experiência foi em Escola Municipal de Ensino Fundamental com tamanho médio e boa estrutura. O PPP da Escola data de 2016, é relativamente novo e contempla aspectos legais da educação das relações étnico raciais, como a Lei 11.645/08. Ao entrar na escola o mural de avisos, no corredor, continham três cartazes. O primeiro: “Artigo 331 do Código Penal – Decreto Lei 2843/40” (está errado o número da Lei, o certo seria 2848/40), juntamente com a citação de tal artigo:

Art. 331 - Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela:  
Pena - detenção, de seis meses a dois anos, ou multa.

---

<sup>11</sup> Informação Verbal de Dorvalino Refej Cardoso em 29 de março de 2018 na Comunidade Por Fi Ga

Tráfico de Influência (Redação dada pela Lei nº 9.127, de 1995)  
(BRASIL, 1940)

O segundo cartaz versava sobre: “Lei número 13.474”, sem nenhuma referência sobre ser uma Lei Estadual, contendo a seguinte citação:

Art. 2.º - Para os efeitos desta Lei, considera-se “*bullying*” qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dano emocional e/ou físico à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

O terceiro cartaz continha os seguintes dizeres: “Devemos respeitar: cor; raça; gênero; religião” sem menção a nenhuma Lei específica.

Sobre a Lei do desacato, além de exposta com número errado, é muito ultrapassada (do ano de 1940) e autoritária, pois prevê uma via só, a do funcionário público. A escola, como um local educacional de diálogo, não é o espaço ideal para a imposição desta Lei, reforçando a presença e o poder hierárquico hegemônico do Estado brasileiro, que exclui os grupos historicamente marginalizados. Durante o processo de pesquisa ação, foram inúmeros relatos de casos em que foi utilizada a condição hierárquica de funcionário público para justificar a expulsão ou desligamento para os pais de estudantes kanhgág.

No segundo caso, o do bullying, havia a Lei em conjunto, mas há um grande problema quando se percebe que as escolas têm tratado casos de preconceito étnico como sendo *bullying*, o que acaba por invisibilizar, minimizar e não debater a estrutura dos problemas e diferenciações sendo, inclusive, internalizado pelos alunos. Em relatos<sup>12</sup>, dois *kanhgág* contam alguns dos motivos que os levaram abandonar a escola *fóg*:

---

<sup>12</sup> Relatos colhidos em 30,31/08 e 04/09/2017 em Entrevistas com 14 jovens kanhgág com idades entre 18 e 34 anos sobre suas experiências em escolas fora da comunidade

*Tinha muito bullying, chamavam a gente de bugres (entrevistado 9)*

*Os colegas faziam muito bullying comigo, que iam fazer uma rifa para eu comprar uma bicicleta e poder ir à aula, pois era uma indiazinha pobre que não tinha dinheiro e nem emprego (entrevistado 12)*

São dois casos explícitos de preconceito étnico por serem indígenas, e que eles próprios classificaram como *bullying*. Segundo o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), através da pesquisadora Ellen Lima Souza, muitas instituições têm realizado esse tipo de confusão por ser o caminho mais fácil e menos comprometedor para as escolas. Olhando o PPP da escola, constatou-se esse tipo de conflito explícito no seguinte trecho, parte dos objetivos específicos de um projeto sobre cidadania “Analisar o *bullying* no decorrer da História da Humanidade, pesquisando suas consequências, priorizando o estudo da Segunda Guerra Mundial e do *Apartheid* no currículo dos oitavos e nonos anos”. É no mínimo inocência tratar esses dois casos, dos racismos mais extremos da história, como casos de *bullying*. Em entrevista para a matéria da Revista de Educação “Escolas confundem racismo com *bullying*”, a pesquisadora Ellen Lima explica as diferenças,

O *bullying* é uma violência institucionalizada na escola, e tem por objetivo causar medo na vítima. [...] Já o racismo, historicamente negado no Brasil, é classificado como um comportamento que gera uma ação resultante da aversão e, por vezes, do ódio. A ideia da infância como um período passageiro acaba de compor o cenário. “Tanto a infância quanto o *bullying* são tratados como uma fase” diz Ellen. (KUZUYABU, Marina, 2015)<sup>13</sup>

Assim, continuamos não refletindo nem debatendo a questão racial no Brasil, que passa mascarada, agora pelo *bullying*. O terceiro cartaz mencionava discriminações raciais, de gênero e religiosas, porém sem nenhuma Lei para dar legitimação, como nos casos anteriores, passando a impressão de ser uma causa menor para a escola que constatamos tratar o racismo de forma errada.

A segunda experiência ocorreu em uma Escola Particular de Ensino Fundamental e Médio. Um dos processos observados nessa escola foi uma saída de

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/escolas-confundem-racismo-com-bullying/> aceso em fevereiro de 2018

campo até São Miguel das Missões para verem as Ruínas das Missões Jesuíticas, portanto, uma longa viagem de 920 Km de ida e volta com um pernoite. O pagamento de R\$ 700,00 (setecentos reais) não foi um problema e todos voltaram ainda com muitas compras e artefatos na bagagem. A questão preocupante foi o fato das turmas não terem trabalhado nenhuma das temáticas possíveis (Guerra Guaranítica, Missões Jesuíticas, Questão Indígena, Arqueologia, Patrimônio Histórico, História, Geografia, etc...) que esse tipo de saída de campo propicia. Em nenhum momento do ano os conhecimentos das aulas foram interligados aos da viagem planejada. Uma semana antes de viajar, os alunos não sabiam realmente o que iriam ver e no que isso se conectava com a vida real. Meses antes da saída conversei com a coordenadora pedagógica da escola e enviei as informações para que as crianças fossem visitar o Instituto Anchietano no interior da Unisinos, pois lá está um acervo com mediação especial voltada especialmente às Missões Jesuíticas, ficando a 1,7 Km de distância da escola em questão. A coordenadora ainda relatou-me que no ano anterior as turmas tinham ido até lá a convite do pai de uma das alunas que era professor na Unisinos. Disse que ele mesmo os recebeu e realizou a mediação. Falei (e enviei todos os contatos) que era possível marcar uma hora sem a necessidade da presença do pai da aluna, que o Museu era aberto e tinha uma equipe especializada para isso. No fim, não foram ao Museu e surgiu a reflexão sobre o real interesse da viagem e também sobre o fato de como as situações tomam contornos pessoais. Sei que o professor, pai da aluna, não tem o costume de receber turmas, pois quem faz isso são os estagiários. Penso no papel da escola que não teve interesse de levar outros alunos àquele espaço tão próximo e útil aos seus estudos e também no professor, funcionário da Universidade, que também não teve interesse de levar outras turmas ao espaço. Tanto a escola quanto o professor perderam uma ótima chance de formar uma parceria e tornar essa saída uma tradição nesta escola, pela importância dos temas, utilidade e facilidade de acesso. A viagem para as Missões ocorreu, e como tarefa após a “saída de estudos” foi pedido, em uma prova de História, para desenhar o que mais tinham gostado desse passeio. Todo ano a escola repete essa saída, porém, dessa maneira, não passa de um passeio turístico, configurando, segundo WALSH (2012) uma *interculturalidade funcional* onde as Leis são cumpridas, porém as questões não são refletidas e discutidas seriamente. Essa escola também demonstrou interesse na temática do *bullying* realizando durante o ano de 2017 duas palestras para os pais e uma formação para os professores com psicólogos e pedagogos sobre

a temática. Conversei com a coordenadora pedagógica sobre possíveis formações sobre a temática étnica e me foi respondido que a direção tinha muitas barreiras quanto a isso por enquanto, não explicando muito que barreiras são essas.

A terceira experiência aconteceu em Escola Estadual de Ensino Fundamental. Junto dessa escola, planejei e acompanhei uma visita dos alunos do 6º ano ao Instituto Anchieta, na Unisinos. Como estavam estudando a ocupação da América, sugeri a saída de estudos, o que foi amplamente apoiado pela coordenação e feito acontecer rapidamente. Para uma viagem de 1,5 Km de distância, a empresa de ônibus cobrou R\$ 100,00 (cem reais), deu R\$ 3,00 (três reais) por pessoa, porém, a situação financeira era muito diversa da situação narrada na segunda experiência escolar. Um dos alunos questionou se poderia utilizar o Bilhete Eletrônico Municipal, pois não teria o dinheiro para ir. Situações difíceis que forçam a enxergar a realidade da maioria. Felizmente Todos conseguiram ir e o assunto foi trabalhado antes e depois da visita, além da produção de um cartaz com as fotos que eles próprios fizeram e exposto para a escola. Foi uma saída de estudos realmente proveitosa e divertida, fizemos um lanche e retornamos à escola. Para muitos, era o primeiro contato com a Unisinos, outros já haviam participado do Projeto de Esportes, porém conheceram locais novos.

Todas as três escolas continham, em suas diretrizes, propostas ou Projeto Político Pedagógico, menções a diversidade, inclusão, parceria com diferentes grupos sociais, respeito e bullying, porém, nenhuma dava ênfase ou realizava um Projeto Específico sobre educação étnico racial ou mesmo Direitos Humanos.

Notou-se uma grande preocupação no cumprimento da Lei 11.645/08, porém pouco envolvimento e valorização temática. Algumas atividades eram propostas e realizadas isoladamente, sem continuidade e relação com as matérias e contexto das disciplinas, acabando por não problematizar questões, assim realizando, conforme Walsh (2012) uma interculturalidade funcional ao Estado, e contribuindo para reforçar pre conceitos e estereótipo.

Quanto ao tema *bullying*, é muito preocupante que temas tão sérios quanto o racismo e preconceito étnico sejam tratados nas escolas de forma a não refletir as raízes históricas dos problemas. No ano de 2017 a SMED de São Leopoldo viu-se envolvida em uma polêmica quanto à contratação de um escritor para realizar 30 palestras exatamente sobre essa temática. Sem deter-nos nas polêmicas, o caso tornou-se público a ponto do contratado escrever uma “nota de esclarecimento”, transcrevo a parte que nos interessa:

*Fui contratado pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo em agosto para reverter quadro de bullying na rede pública e ajudar a baixar o índice de violência. Há um mês uma criança se matou em escola da cidade por não saber lidar com o bullying. O assunto não é brincadeira. E por ser de fundo emocional não significa que não tem vítimas fatais. Pais e mães entendem o que estou falando. Professores e diretores da escola suportam novas formas de bullying, presencial e digital. A maior parte das pessoas desconhece, por exemplo, o que sofre um gay ou um trans dentro de uma escola, sem condições de se defender das recriminações e da exclusão social. A orientação sexual anda sem nenhuma orientação. Ou **alguém acredita que o racismo ainda não vigore no recreio, com denominações como "macaco", "preto", "nego" e "neguinho", ora disfarçados de falso carinho, ora perpetuados por apelidos?** Existe um longo caminho a se percorrer para garantir respeito e igualdade a todos. (Contratado em 2017 pela SMED para realizar 30 palestras sobre bullying em Escolas Municipais de São Leopoldo)<sup>14</sup> (Grifo Nosso)*

Compreendemos, nesse pequeno trecho, principalmente o grifado, a percepção do palestrante quanto ao que ele acredita ser *bullying* e novamente vemos um caso explícito de racismo, que é crime, sendo minimizado e não tratado de tal forma que questione as diferenciações, aprofunde os estudos sobre as questões históricas regionais e nacionais, e assim, contribuindo para que as diretrizes municipais sobre as questões étnico raciais sejam cumpridas, pois, abordar a questão étnica a partir do *bullying* não vai contribuir para a reflexão sobre as raízes dos problemas de preconceito étnico no Brasil e em São Leopoldo, somente serve para homogeneizar e diminuir diversas questões, como a racial ou de gênero.

A partir dessa pequena síntese das observações e experiências em escolas de São Leopoldo, percebemos que há certa confusão quanto às temáticas e pouca discussão e práticas que realmente contribuam para a diminuição do preconceito e diferenciação entre as pessoas.

---

<sup>14</sup> Na íntegra, disponível em: <https://www.facebook.com/carpinejar/posts/1677311208955851> acesso em fevereiro de 2018

### 3 CAPÍTULO II A COMUNIDADE KANHGÁG POR FI GA

Desde o ano de 2007 a comunidade Kanhgág formou uma *ëmã* (morada) na cidade de São Leopoldo, porém sua retomada de terras nessa localidade tem início em 1994 quando os *Kanhgág* começam a retornar formando *wãre* (acampamentos provisórios). Histórica e tradicionalmente, os Kanhgág configuram uma relação de ir e vir em seus amplos territórios e que foi impedido devido aos padrões coloniais de ocupação desse espaço.<sup>1</sup>

Estes contextos de retomadas contemporâneas e ocupação urbana estão ligados aos direitos promulgados pela Constituição Federal de 1988, pois até esta data as comunidades indígenas não tinham reconhecimento de suas cosmologias. Segundo Diego Severo,

Antes da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 os índios eram considerados “naturalmente incapazes” pelas legislações existentes. Os indígenas eram tutelados pelo Estado brasileiro e só se emancipavam caso se sentissem preparados, caso se emancipasse não seriam vistos mais como índios e sim como cidadãos “normais” o objetivo dessa política era bem claro criar mecanismos para que os índios se aculturassem totalmente e deixassem de reivindicar seus direitos, o estado dessa maneira praticava um genocídio por meio da lei. (2011, p.7).

Esse fenômeno percebido a partir do final dos anos de 1980 deixou essas populações conhecidas como “índios urbanos” (Ana Elisa de Castro Freitas, 2005) e representou a possibilidade de muitos grupos *Kanhgág* que viviam em condições ruins nas aldeias grandes situadas no norte do Estado, de buscarem melhores condições de vida, além de autonomia política aos grupos dissidentes.

Para compreender melhor a situação das “aldeias grandes” devemos voltar até o início do século XIX, quando chegam os primeiros imigrantes no Estado e o espaço começa a ficar restrito. O início dos anos de 1800 foi marcado por intensos e violentos

---

<sup>1</sup> DAMASCENO, Maira. Processos de resignificação cultural na emã Por Fi Ga em São Leopoldo. IN: VIANNA, Marcelo et al (orgs). *O Historiador e as novas tecnologias - reunião de artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas/EPHIS - PUCRS*. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015 e DAMASCENO, Maira.(a) O ir e vir Kanhgág em São Leopoldo (1996-2016). *REVISTA HUMANIDADES & INOVAÇÃO*, v. 4, p. 132-147, 2017. ISSN 2358-8322 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/357> acesso em maio de 2018



*Kanhgág* a ocuparem, todos, os mesmos espaços criam nesses locais sistemas de diferenciações, onde algumas famílias viviam privilegiadas em detrimento de outras que viviam em extrema dificuldade, reflexo das já segregadas facções *kanhgág*, que não viviam juntas antes da chegada dos europeus, porém mantinham o diálogo. Não conseguindo viver imóveis, nem em companhia de desafetos, segundo Aline Francisco (2006) há relatos jesuítas de 1879 que contam a existência de oito aldeias independentes mesmo com o intenso esforço de mante-los em um único local.

No ano de 1910 é criado o SPI, Serviço de Proteção aos Índios, que na verdade praticou a tutela e as mais variadas violências sendo substituído pela FUNAI, Fundação Nacional do Índio em 1967. Assim, desde o início do século XIX, os *Kanhgág* se encontram em estado de exceção, sendo o ano de 1988 um marco histórico pelo reconhecimento das cosmologias indígenas e possibilidade do retorno às terras que antes eram proibidas, a menos que “deixassem” de ser reconhecidos como índios perante a Lei.

Mesmo que este histórico de opressão tenha incidido de forma a inviabilizar os projetos de vida dos *kanhgág*, a resistência aos processos de dominação e colonização tem sido em igual intensidade. Desde a reocupação do território do Vale do Rio dos Sinos em início dos anos de 1990, a comunidade reestruturou uma escola onde há o ensino fundamental regular bilíngue *kanhgág* e português até o quinto ano. Isso indica uma preocupação com a formação dos indivíduos da comunidade desde os primeiros anos da reocupação dos territórios de São Leopoldo. Até entrarem na área destinada à Por Fi Ga no Bairro Feitoria em 27 de dezembro de 2007<sup>2</sup>, os *Kanhgág* enfrentaram diversas dificuldades em sete *wãre* (*acampamento provisório*) diferentes, sofrendo todo tipo de preconceito e privação.

Atualmente (2018) vivem na Por Fi Ga cerca de 400 pessoas falantes dos idiomas *Kanhgág* e português e as lutas continuam

### 3.1 ESCOLA KANHGÁG

A educação tradicional *Kanhgág* está vinculada à prática cotidiana. A escolarização nos moldes *fóg* foi introduzida pelos Jesuítas nos aldeamentos do início

---

<sup>2</sup> Informação Verbal. Sr. Darcy Fortes em palestra para escolas na comunidade. Dia 25 de abril de 2018 às 14h.

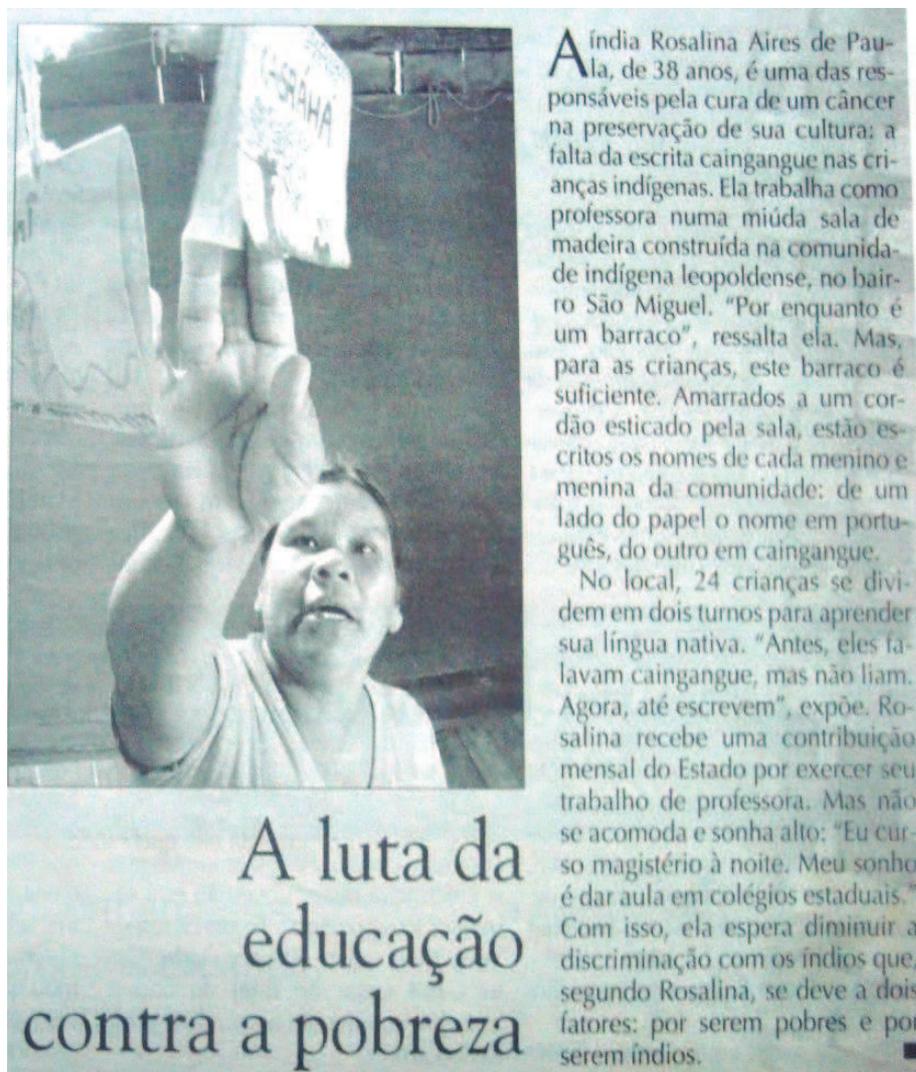
do século XIX, porém com muitas dificuldades, pois, os *Kanhgág* resistiram em deixar seus filhos nas escolas preferindo os levar junto para onde iam.

Através de relatos de Jesuítas em correspondências e diários dessa época, Aline Francisco (2006, p.186) conta sobre as dificuldades que tinham os padres em catequizar os *kanhgág*. As narrativas contam que alguns pais indígenas não deixavam seus filhos freqüentar a catequese, isolando-os da influência dos padres. Outro fator apontado foi o fato dos *kanhgág* seguidamente deixarem os aldeamentos para procurarem comida na mata ou voltarem para suas áreas. (DAMASCENO, 2015, p.20)

Foi o SPI em parcerias com a Igreja Luterana e diversas “missões” estrangeiras que consolidaram o modelo de escola bilíngue visto contemporaneamente, porém, na época em que foi introduzido tinha como objetivos facilitar a transição para o idioma português.

Para a comunidade de São Leopoldo a estrutura educacional como meio de transmitir a língua de forma oral e escrita ocorre desde os tempos do acampamento provisório às margens da BR 116, como podemos ver nessa reportagem publicada em 16 de abril de 2006 pelo Jornal Vale dos Sinos (VS), quando moravam precariamente no Bairro São Miguel:

Fotografia 1 - A luta da educação contra a pobreza



Fonte: (DAMASCENO, 2015, p.38)

Nessa reportagem do Jornal Vale dos Sinos, datada do ano de 2006, já é relatada a existência de escola bilíngue na wãre Kanhgág de São Leopoldo.

O Plano Municipal de Educação de São Leopoldo, instituído através da Lei Municipal nº 8.291, de 24 de junho de 2015, com vigência até o ano de 2024 (*PME/SL*), prevê o atendimento às escolas indígenas. Destacamos o seguinte artigo: “1.15) garantir o atendimento das populações do campo e indígenas na educação infantil **nas respectivas comunidades**, de forma a atender as suas especificidades, particularidades históricas e culturais, assegurando o direito à educação;” . (grifo nosso). Nesse sentido, o ideal para os jovens da comunidade Por Fi Ga seria cursar

todo o ensino, fundamental e médio, em escola própria e não como ocorre atualmente, onde as crianças cursam até o quinto ano e posteriormente precisam transferir-se para a rede pública, nem sempre preparada para o bilinguismo e culturas próprias. Para que esta e outras garantias sejam efetivadas, para os *Kanhgág*, falta a estrutura da Escola para abrigar esse currículo. Até o ano de 2016, as aulas na comunidade eram realizadas em escola Estadual própria, com uma sala de aula funcionando em dois turnos, sendo no turno da manhã os alunos de 4º ao 5º ano e na tarde 1º, 2º e 3º anos, porém, após anos de reclamações o teto cedeu e a estrutura foi demolida no início de 2017, (ANEXO D e E) assim, as aulas ocorreram no Centro Cultural da comunidade, adaptado para receber os alunos. Uma parceria da prefeitura com outros órgãos para a construção de nova estrutura garantiria o cumprimento desse e dos outros trechos do PME específicos aos indígenas, além do que, resolveria a principal demanda para os *kanhgág*, pois seus problemas educacionais começam mesmo quando os alunos *kanhgág* se deparam com a falta de preparo e conhecimento das escolas que os recebem, sobre a cultura e o bilinguismo, por exemplo, ocasionando relatos<sup>3</sup> como esses, de dois jovens Kanhgág sobre suas experiências escolares fora da comunidade:

*“Na semana santa vamos colher marcela para vender, isso é muito bom para a comunidade, mas me magoava muito que colegas e alguns professores falassem sobre o cheiro de marcela que íamos para a escola. Deveria ter mais respeito com os direitos indígenas e também mais atenção e conhecimento da nossa realidade por parte de alguns professores.”*  
(Entrevistado 4)

*“Às vezes não dava para ouvir a explicação. Numa turma de 42 alunos gritando, eu já não entendia muito bem o português, aí quando pedia outra explicação faltava atenção da professora”* (Entrevistado 9)

Desse modo, o fortalecimento da escola indígena dentro da comunidade é a única situação ideal para os *kanhgág* e também para o cumprimento das metas do PME, no que se refere às diretrizes das escolas indígenas.

---

<sup>3</sup> Relatos colhidos, sob sigilo de identidade, em 30,31/08 e 04/09/2017 em Entrevistas semi estruturadas com 14 jovens *kanhgág* com idades entre 18 e 34 anos sobre suas experiências em escolas fora da comunidade.

Foi realizado um acordo (ANEXO F) para construção de uma escola nova para 2018, porém nenhuma obra começou ainda. Sobre essa questão, Josme em recente trabalho diz o seguinte:

Nos vinte e quatro anos de retorno e retomada (1994-2018) da área na cidade de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul no Brasil, muitas pesquisas vêm sendo realizadas em torno da escolarização Kanhgág envolvendo temas e inúmeras observações sobre a forma Kanhgág de dar aula ou a ida de estudantes indígenas para escolas fora da comunidade, porém, nenhuma dessas resolveu o verdadeiro problema escolar Kanhgág que é a falta da estrutura física da escola dentro da comunidade. É importante que o apoio governamental ultrapasse a escrita de Leis e priorize a construção de estruturas físicas adequadas para o desenvolvimento da educação diferenciada que os povos indígenas têm direito conforme diversas Leis, como a LDB (1996), Constituição Federal (1988) e OIT 169(1989). Desde o ano de 2017, quando o antigo prédio da escola foi interditado e demolido por problemas estruturais, a escola de 1º à 5º anos funciona em dois turnos no Centro Popular da comunidade Por Fi Ga, que foi reformado para acomodar as duas turmas. A falta de um prédio adequado para as aulas de todas as séries e utilização de um espaço que deveria ser para o uso de todo o público, acarreta diversos problemas quanto a não ocupação desse espaço para outras atividades dos moradores e impossibilidades de ampliação da educação diferenciada na medida em que não há estrutura para o amplo desenvolvimento das atividades, além de que, com a falta de continuidade dos estudos bilíngues, as crianças Kanhgág que saem de sua escola passam por muitas dificuldades pela falta de conhecimento e adaptação da escola fóg que não sabe os receber, nem compreendem o bilinguismo e os direitos indígenas (FORTES KONHKO, 2018)

O que sintetiza, para os *Kanhgág*, toda a questão e problemática envolvidas na falta de uma estrutura física adequada para desenvolverem seus estudos.

### **3.1.1 Verificando a questão – demandas da comunidade**

Através de conversas com os Kanhgág, seus jovens, lideranças e principalmente os professores sobre a Escola do *fóg* e a temática indígena na Escola, o que sobressaiu foi a dificuldade dos jovens quanto às práticas e ao que era imposto nas Escolas não indígenas, ocasionando desistências e diversos conflitos em seus processos de identidade relacionados à escolarização não indígena. A questão, para a comunidade, ultrapassa a representação e materializa-se no tratamento aos jovens *Kanhgág* empregado pelo *fóg*. Problemas práticos como a disparidade entre

idade/série, fator que, além de desestimular a conclusão do curso e impedir a melhor colocação profissional ou ingresso na Universidade acarreta sentimentos de inferioridade e fracasso pessoal.

Em janeiro de 2017 em um churrasco na comunidade conversávamos o Josme Fortes Konhko, estudante de pedagogia e um dos professores da Escola *Kanhgág*, o Gabriel Chaves Amorim, estudante de História ambos da Unisinos, eu, alguns jovens e lideranças sobre a minha proposta de dissertação e nossas percepções sobre as escolas *fóg* e o modo de ensinar e tratar o indígena. Nesse dia ouvi o seguinte relato de um jovem de 16 anos, estudante da 7<sup>o</sup> série de uma escola *fóg* próxima à comunidade “Eu fui falar com a diretora da escola para que meus parentes e os próximos que precisarem estudar nessas escolas não sofram como eu sofri por causa do preconceito e desconhecimento sobre os indígenas.”<sup>4</sup> O Josme então, nos conta suas experiências na própria universidade e a vontade que ele teve de desistir por conta da ignorância de alguns doutores professores *fóg* que desqualificam os alunos indígenas por conta de sua cultura, desconsiderando completamente o contexto histórico e bilíngue desse sujeito, bem como dos seus direitos, um exemplo disso foi uma renomada professora da pedagogia com muitas formações, inclusive no exterior, porém que não conseguiu adaptar-se: “No meu primeiro semestre, a professora me falou que para passar na matéria dela eu ia precisar aprender o português, pois como ela iria avaliar alguém que nem sabia falar?”<sup>5</sup> Desse modo, conversamos sobre as possibilidades de trabalhar em conjunto da Unisinos, já que é a Universidade em que nós três estávamos inseridos, além de estar localizada na cidade de São Leopoldo, a uma distância de 8 quilômetros da comunidade *Kanhgág*, sem mencionar o fato que era das poucas instituições universitárias da região que não tinha qualquer diálogo com a comunidade, mesmo possuindo um Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) estabelecido já há alguns anos e com ótima atuação do núcleo afro, porém com atuação nula junto dessa comunidade, sendo percebido pela comunidade e atestada através dessa fala do Josme em entrevista para o IHU (ANEXO B):

---

<sup>4</sup> Informação Verbal de um Jovem estudante *Kanhgág* sobre o preconceito na escola não indígena. Em janeiro de 2017 na comunidade Por Fi Ga

<sup>5</sup> Informação Verbal de Josme Konhko Fortes sobre os motivos que o levaram a pensar em desistir do curso de Pedagogia. Em janeiro de 2017 na comunidade Por Fi Ga

*Todos os anos, na semana do índio, nós preparamos um evento em que fazemos rituais. As escolas do município vão participar, as universidades como a UFRGS e a Feevale sempre participam, exceto a Unisinos, o que não deixa de ser estranho porque é a universidade onde estou estudando que não foi. Integrantes da minha aldeia sempre vêm fazer palestra aqui [na Unisinos] e pedi para a minha professora para ela liberar a turma para assisti-la e ela não liberou, mas isso é importante porque os meus colegas que não são índios têm que saber sobre a minha cultura. Eu conheço minha cultura porque vivo na minha comunidade, mas quem tem que aprender sobre ela são os outros que não são índios. (Entrevista do Josme Konhko Fortes à Revista IHU, Edição 507, Junho 2017)*

Desse modo, chegamos a três conclusões neste dia. Primeiro: a necessidade da Universidade se aproximar da comunidade, não só por ser grande formadora dos professores das escolas básicas da região, mas também pelo fato dos próprios professores da instituição não ter conhecimento da realidade indígena local. Segundo: os jovens da comunidade estavam se atrasando muito em seus estudos devido às representações, falta de compreensão e conhecimento dos professores *fóg*. Muitos estavam animados e com idade para fazer ENEM, porém não tinham concluído os estudos. No momento, o que precisavam era fortalecimento para entrarem na escola *fóg* e auxílio para se formar no Ensino Fundamental e Médio, possibilitando a ação em duas frentes: as crianças do quarto e quinto anos, alunos do Josme na comunidade e os jovens que gostariam de terminar seus estudos. Terceiro: a materialidade da realidade era muito dura e afetava diretamente os jovens *Kanhgág*, sendo necessária uma mudança nas prioridades do trabalho.

Nesse dia nasceu o *Coletivo Indígena*, não tinha esse nome ainda, mas a ideia e vontade de realizar estavam formalizadas inicialmente pelos três alunos da Unisinos, Josme, Maira e Gabriel, junto da comunidade e do Cacique Sr. Antônio.

### 3.1.1.1 Formalizando uma ideia e planejando a ação

Passado um mês dessa conversa estudamos as possibilidades de inserir na Universidade um projeto social voltado à comunidade *Kanhgág* e visualizamos o CCIAS, espaço amplo no centro da cidade que abriga diversos projetos voltados a ação social. Montamos um Projeto para Fortalecimento de Vínculos com as crianças *Kanhgág* que estavam próximas a entrarem em escolas *fóg*, buscamos e conseguimos esse espaço junto à direção da Universidade pensando, inicialmente,

em aulas de computação e saídas de estudo que as valorizem e as preparem para a realidade fora da comunidade. Contatamos o profissional indicado pela Universidade como responsável pela temática indígena e pelo “I” do NEABI, porém notamos muitas ausências e diferenças metodológicas quanto a discursos e ações práticas institucionais. Percebemos, com muita tristeza, certa acomodação, abandono e distância quanto a essa temática em uma instituição com tantas possibilidades sociais abertas. Analisando o problema, vê-se que a questão metodológica fez grande diferença quanto à atuação dos profissionais designados para a realização desse trabalho em nome da Universidade e as demandas e modo de trabalho da própria comunidade que acaba enxergando com desconfiança as tarefas individualistas de alguns pesquisadores, o que acaba por afastar a comunidade da academia e vice versa. Acreditando ser possível demonstrar que essa relação pode acontecer de forma recíproca, compromissada e colaborativa, continuamos entre alunos os planos junto da comunidade e principalmente do Josme, que sugeriu estudarmos com os jovens para o ENCCEJA como forma de contribuirmos para a demanda de formação juvenil explicitada anteriormente. Concordamos ser uma boa ideia e resolvemos agir. Enquanto o Josme reunia os interessados em participar do Projeto, buscamos mais colegas interessados e com disposição de trabalhar voluntariamente nessa ideia. Com a autorização da direção do CCIAS conseguimos alguns móveis do próprio prédio e montamos duas salas. Uma para “pensar” e outra para “diversão”

Figura 3 - Cartazes nas portas do Coletivo Indígena - CCIAS<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Traduções de Josme Fortes Khkho para o Kanhgág e Culá Maiuli para o Laklâno/Xokleng

Fonte: Coletivo Indígena, 2017

Trouxemos livros, jogos, brinquedos, jarra elétrica e tudo o que precisaríamos para as aulas e para as crianças. Conseguimos com a Unisinos computadores e materiais escolares, com os voluntários e um arqueólogo amigo as doações para a compra de lanches e café, e com a vice prefeita, o transporte da comunidade na Feitoria até a sede do CCIAS no Centro. Entre as primeiras conversas e o início efetivo das aulas houve um processo lento que durou seis meses de esperas, incertezas, decepções e esperanças. Como uma espécie de “projeto teste”, não tínhamos verbas nem institucionalização, apenas, vontade, o espaço na universidade e apoio do CCIAS em algumas demandas urgentes em questão de inscrição e material. Como alunos, sem títulos ou recursos, realizamos pessoalmente a ligação entre a Instituição, comunidade e município. Montamos os espaços físicos e estreitamos alguns laços nas redes do próprio CCIAS e Universidade.

Desse modo, através dos esforços de alguns alunos e da direção da Universidade e CCIAS, nasce primeiramente o Projeto de Educação Popular como uma forma de suprir a demanda educacional dos jovens *Kanhgág* em São Leopoldo e já aproximar a comunidade da Universidade como uma potencializadora da autonomia *Kanhgág*, na medida em que, através de suas estruturas possam colaborar para a as demandas de organização no interior da comunidade quanto na formação de referências indígenas realistas e reconhecimento acadêmico aos saberes indígenas.

Para o início das aulas que ocorreram nas quartas e quintas das 14h às 17h30, entre julho e novembro de 2017, tínhamos como participantes, além do Josme, eu e o Gabriel mais uma colega mestranda em Educação e cinco colegas graduandos dos cursos de filosofia, história e biologia. Trabalhamos coletivamente através do compartilhamento de documentos online devido ao pouco tempo disponível de todos. Decidimos que a cada semana após as aulas da quinta-feira, além de uma avaliação semanal, também veríamos quem seria o responsável pela próxima aula. Dessa maneira conseguimos suprir todas as aulas, até com mais de um voluntário por aula e respeitando a disponibilidade e situações emergenciais da vida de cada um. Tínhamos uma defasagem em questão das disciplinas, pois todos éramos das Humanidades, porém, dois voluntários tinham conhecimentos além de suas disciplinas e foram alocados para as Exatas. Foi realizada ainda uma Diretriz para o

funcionamento dos trabalhos, sendo adaptada conforme o andamento e avaliações do trabalho:

#### Quadro 1 - Diretrizes Educação Popular – Coletivo Indígena 2017

---

### 1. Da organização do curso preparatório:

1.1. Se dará em 06, seis, frentes de trabalho distintas.

1.2. Redação e exercícios de coesão textual

1.3. Espanol

1.3.2. A frente de trabalho: Redação e Espanhol devem ser atividades coletivas, agregar todos os estudantes, fundamental, médio e ENEM. Turmas preferencialmente divididas entre Ensino Médio e Ensino Fundamental

1.3.3. *Planejar atividade que considerem os variados níveis de aprendizado.*

1.4. C. Exatas e Biológicas Ensino Médio

1.5. C. Humanas Ensino Médio

1.6. C. Exatas e Biológicas Ensino Fundamental

1.7. C. Humanas Ensino Fundamental

### 2. Dos horários de atendimento:

2.1. **Quarta Feira:** 14h/15h30 ENEM e ENCCEJA (Ensino Médio) - Exercícios de coesão textual

2.2. **Quarta Feira:** 15h50/17h30 ENEM e ENCCEJA (Ensino Médio) - REDAÇÃO

2.3. **Quarta Feira:** 14h/15h30 ENCCEJA (Ensino Fundamental) - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, e Redação; História e Geografia;

2.4. **Quarta Feira:** (15h50/17h30) ENCCEJA (Ensino Fundamental) Matemática; Ciências Naturais.

2.5. **Quinta Feira:** 14h/15h30 - > ENEM e ENCCEJA (Ensino Médio): Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

2.6. **Quinta Feira:** 15h50/17h30 -> ENEM e ENCCEJA (Ensino Médio) Ciências humanas e suas tecnologias. Linguagens códigos e suas tecnologias

2.7. **Quinta Feira:** 14h/15h30 -> ENCCEJA (Ensino Fundamental) exercícios de coesão textual

2.8. **Quinta Feira:** 15h50/17h30 -> ENCCEJA (Ensino Fundamental), Matemática; Ciências Naturais.

2.9. **Atendimentos terminam na Quinta Feira dia 08-11-2017**

3. **Do plano de aula - seguirá o seguinte padrão:**

3.1. Usar UMA, 1, questão do ENEM; ENCCEJA; como base para trabalhar outras questões.

3.2. Perceber as noções e requisitos para plena resolução da questão trabalhada e articular atividades.

3.3. Sempre que possível elaborar material impresso e visual para que os estudantes materializem o estudo.

4. **Do responsável “articulador semanal”: Conteúdos, métodos e abordagem da aula.**

4.1. Ao final dos atendimentos haverá uma assembleia com objetivo de:

4.1.2. Fazer fechamento e avaliação das atividades.

4.1.3. Preencher relatórios de atendimento.

4.1.4. Decidir os articuladores semanais.

4.1.4.1. Evitar repetir o articulador da semana anterior.

5. **Das responsabilidades do articulador semanal:**

5.1. Planejamento a execução da aula.

5.2. Enviar o material da aula para a lista de e-mails de professores voluntários.

6. **Da execução dos atendimentos**

6.1. Trabalho em conjunto, mais de um voluntário executando a aula.

6.2. O articulador pode e deve incluir outros voluntários ao planejamento

6.3. Os outros voluntários devem auxiliar nas questões da aula.

7. **Das questões estruturais.**

7.1. Pedidos de impressões devem ser enviados para [correio.laboratorio@gmail.com](mailto:correio.laboratorio@gmail.com) com sete dias de antecedência.

7.2. Para utilizar Projetor, requisitar junto à secretaria do CCIAS. Estão reservados para quartas e quintas à tarde.

7.3. Para utilização de outros espaços dentro do CCIAS verificar disponibilidade e realizar a reserva na secretaria do CCIAS.

Desse modo conseguimos nos organizar de forma estrutural e dar padrão aos planejamentos das aulas. A principal mudança realizada ao longo do semestre foi a divisão dos alunos entre Ensino Fundamental e Médio por assim sentirem-se mais confortáveis e fluírem melhor as aulas nos diferentes níveis. Também focamos nas aulas de redação e exercícios textuais. Na comunidade, o Josme organizava quem queria participar do Projeto, totalizando quarenta e quatro pessoas de diversas idades e níveis escolares, a espera por lá também foi marcada por incertezas e ansiedades. O último ponto acertado foi o transporte. Tentamos algumas parcerias com empresas, porém todas estavam com suas cotas sociais fechadas devido o adiantado do ano e os orçamentos realizados estavam fora de questão por seus preços elevados e a nossa falta de caixa. A última tentativa foi a conversa com a vice prefeita, que já tínhamos encontrado em outra ocasião na comunidade Kanhgág e comentado sobre nossos planos. Ela nos apresentou ao Chefe de Transportes e o transporte foi realizado através da prefeitura duas vezes por semana. Inclusive, na segunda semana de aula ela foi lá nos fazer uma visita e ver o trabalho, o que de certo modo contribui para a visibilidade das demandas da comunidade *kanhgág* para o poder municipal.

#### 4 CAPÍTULO IV PESQUISA AÇÃO

O histórico sobre o início do emprego desse método, segundo David Tripp (2005), é controverso, porém, alguns pesquisadores tiveram maior destaque em diversas épocas. Segundo Tripp, entre os anos de 1940 e 1950 esse método foi aplicado com objetivos de desenvolvimento comunitário com Lewin (1946), para mudança organizacional em 1958 com Lippitt, Watson e Westley e para o ensino com Stephen Corey (1949, 1953). A partir dos anos de 1960 e 1970 ganha destaque na América Latina e é utilizada para conscientização política e empoderamento com Paulo Freire (1972, 1982) e ainda para o desenvolvimento agrário com Orlando Fals Borda (1985). Temos também, como grandes expoentes desse método, Michel Thiollent e Carlos Rodrigues Brandão, não mencionados por Tripp. Para Adelina Baldissera (2001) a pesquisa ação foi introduzida no Brasil pelo sociólogo João Bosco Pinto nos campos da educação e planejamento rural como incentivo a participação dos camponeses nos processos regionais. Atualmente, essa metodologia é associada a atuação de movimentos sociais, processos educacionais de análise e nas diversas áreas de gestão, sendo pouco aproveitada não só na área da sociologia, mas de forma geral em diversas instituições educacionais que desconsideram a prática como parte da ciência e sim como resultado dela, cabendo aos intelectuais somente à formulação das teorias para uma possível aplicação por terceiros, assim, isentando-os do compromisso e responsabilidade com uma possível ação com objetivos de transformar a realidade investigada. Sobre esse assunto, Michel Thiollent diz que:

Discordamos de colegas que considerem a pesquisa ação como simples atividade de intervenção social, calcada na visão de atores, que não teria contas a prestar às instancias de pesquisa científica e não precisaria validação ou reconhecimento acadêmico. Seja qual for seu grau de intensidade, a vontade de pesquisar e de transformar situações não significa “fazer agitação” ou “propaganda” a favor de soluções preestabelecidas que, na maioria das vezes, revelam-se ilusórias. Não existe neutralidade na pesquisa social em geral, e tampouco na pesquisa ação, mas isso não significa que tal proposta metodológica deva se confundir com as vontades de tal e qual entidade [...] (2005, p.9)

A pesquisa ação, nesse sentido, tem um grande potencial de ação transformador ligado às pesquisas científicas realizadas nos interiores das universidades.

A forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização. A pesquisa-ação por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa. A pesquisa neste sentido constitui-se em uma forma de democratização do saber, produzida pela transferência e partilha de conhecimentos e de tecnologias sociais,[...]. (BALDISSERA, 2001, p.8)

Ao realizar o trabalho acadêmico de forma que concilie as demandas da academia e comunidades, o aprendizado torna-se múltiplo e multiplicador de forma que o enriquecimento será ampliado aos diversos sujeitos implicados nesses processos, seja dentro ou fora da academia.

#### 4.1 AÇÕES DIRIGIDAS - O COLETIVO INDÍGENA

O *Coletivo Indígena* surgiu como forma de suprir as demandas da parte Indígena do NEABI e agir em conjunto da comunidade *Kanhgág* de São Leopoldo em busca de espaço e representação junto à academia. É formado por alunos da Unisinos junto da comunidade *Kanhgág* a fim de ser um espaço *Kanhgág* dentro da Universidade sem a necessidade de intermediários que nem sempre estarão a par das necessidades da comunidade ou não as colocarão como prioridades, favorecendo também a autonomia indígena e organização comunitária

Com proposta horizontal, o Coletivo tem como objetivos gerais a identificação, organização e realização de demandas da comunidade *Kanhgág* considerando a ação extensionista dos estudantes das diversas áreas da Unisinos. O Coletivo Indígena é composto fundamentalmente pela noção intercultural crítica, que pretende o questionamento às pré concepções e diferenciações presentes em nossa sociedade, especialmente no que se refere aos Povos Indígenas, tão prejudicados pelos processos históricos. A Universidade, através dos alunos participantes do Coletivo e parceiros, em conjunto da comunidade *Kanhgág* de São Leopoldo, visa suprir algumas demandas, tanto da Universidade com a produção de referências ameríndias e inserção da temática, de forma real e contemporânea, nos debates e práticas

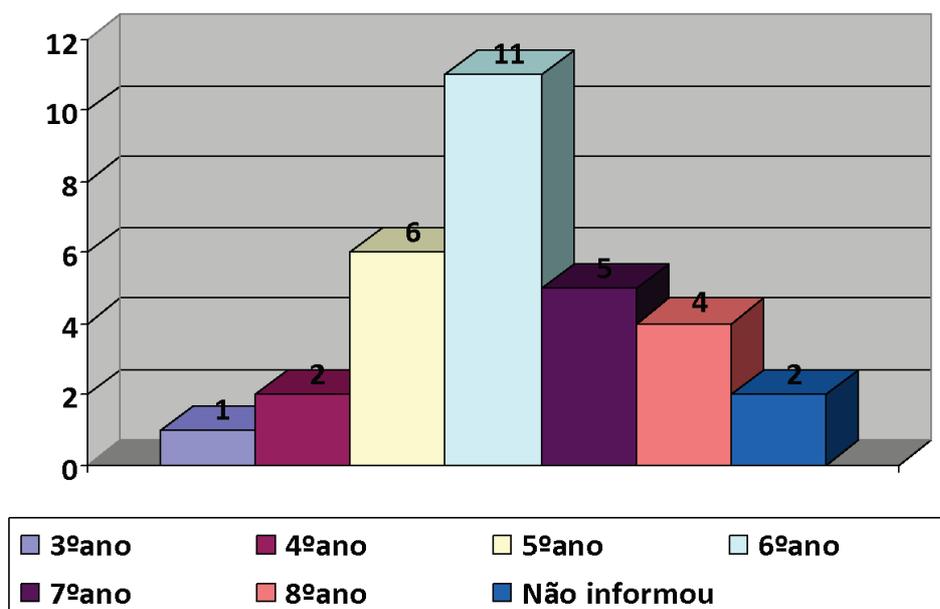
acadêmicas quanto para a comunidade apoiando o fortalecimento e legitimando de sua autonomia, vínculos e processos próprios.

No ano de 2017 o *Coletivo* começou a atuar com apoio do CCIAS em algumas atividades com a comunidade *Kanhgág* em São Leopoldo. Muitos projetos, pesquisas e trabalhos já foram realizados sobre a comunidade Por Fi Ga, porém acredita-se que o diferencial deste esteja no fato de que há o incentivo a autonomia e continuidade no sentido que a coordenação e créditos estejam com a comunidade que desse modo, deixa de ser mera informante ou beneficiária do projeto para agir conforme suas necessidades e realidades, aplicando a energia em ações que criem possibilidades e continuidades, além de perspectivas e oportunidades aos mais jovens.

#### **4.1.1 Projeto de Educação Popular**

Entre os meses de julho e novembro de 2017 estudaram no “Coletivo”, ao todo, quarenta e quatro alunos, em dezessete encontros divididos em duas turmas, uma contendo trinta e cinco alunos para o ensino fundamental e a outra, nove alunos para o ensino médio. Desses, vinte e oito (28) se inscreveram para o ENCCEJA (sete para ensino médio e vinte e um para ensino fundamental) e quatro para fazer o ENEM. Realizaram as provas de ENCCEJA, onze (11) alunos e de ENEM, dois (2) alunos. A grande motivação para realização desse curso foi a taxa alta de evasão escolar observada pelo professor Josme, após a saída para estudar nas escolas *fóg*. Entre os alunos que estudaram no *Coletivo* encontramos o seguinte quadro para o ensino Fundamental:

Gráfico 1 - Evasão escolar - Ensino Fundamental

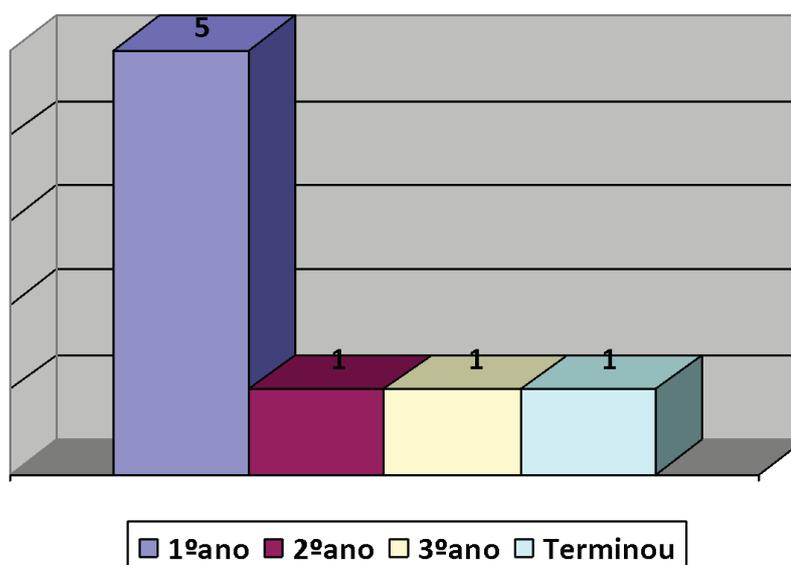


Fonte: Coletivo Indígena, 2017

Segundo Censo Escolar de 2013 realizado pelo Mec, o menor índice de distorção idade/série nas escolas da Rede Estadual de São Leopoldo no ano de 2013 é da escola Caic Madezati com 9%, situada no bairro Feitoria. A escola *Kanhgág* aparece com uma distorção idade/série de 60%, também situada no mesmo bairro. A leitura que se faz é que os projetos de identidade *kanhgág* tem um compromisso com a educação, porém a escolarização parece vir depois de demandas como socialização, trabalho e coletividade. Também há a constatação de que a maioria dos alunos entrevistados parou de estudar no 6º ano, não por coincidência é a série em que iniciam os estudos fora da comunidade por falta de estrutura para uma escolarização completa dentro da *Por Fi Ga*.

Entre os alunos do Ensino Médio, tem-se também alto índice de evasão com faixa etária em torno dos 20/25anos.

Gráfico 2 - Evasão escolar - Ensino Médio



Fonte: Coletivo Indígena, 2017

Essa realidade prejudica os jovens que necessitam do diploma para conseguir entrar em faculdades ou mesmo ocupar as colocações que estão abrindo dentro da própria comunidade. Os principais motivos levantados<sup>1</sup> pelos estudantes ao serem questionados sobre o abandono da escola são:

*Para trabalhar. Sem tempo, preferi trabalhar e ter condições de comprar o que precisava (Entrevistado1)*

*Trabalhar em vendas (Entrevistado2)*

*Não tinha o apoio da escola, preferi seguir a vida, trabalhar, além do casamento, trabalho, racismo, preconceito, diferenças (Entrevistado4)*

*Trabalhar, correr atrás (Entrevistado5)*

*Trabalho, Ajudar a família, conseguir o que gostaria de ter (Entrevistado6)*

*Sem condições financeiras para pagar os livros, material e uniforme, casamento e filhos (Entrevistado7)*

<sup>1</sup> Relatos colhidos em 30,31/08 e 04/09/2017 em Entrevistas com 14 jovens kanhgág com idades entre 18 e 34 anos sobre suas experiências em escolas fora da comunidade

*Trabalho e preconceito (Entrevistado8)*

*Briguei, fui expulsa. Não aguentava mais o preconceito. (Entrevistado9)*

*Cuidar dos irmãos mais novos e trabalhar (Entrevistado10)*

*Tinha o bullying e a dificuldade para ir até o colégio, não tinha dinheiro nem trabalho (Entrevistado 11)*

*Falta de amigos. Difícil estudar sem o pessoal da comunidade (Entrevistado 12)*

*Filho e trabalho (Entrevistado 13)*

*Casamento, filho e trabalhar (Entrevistado 14)*

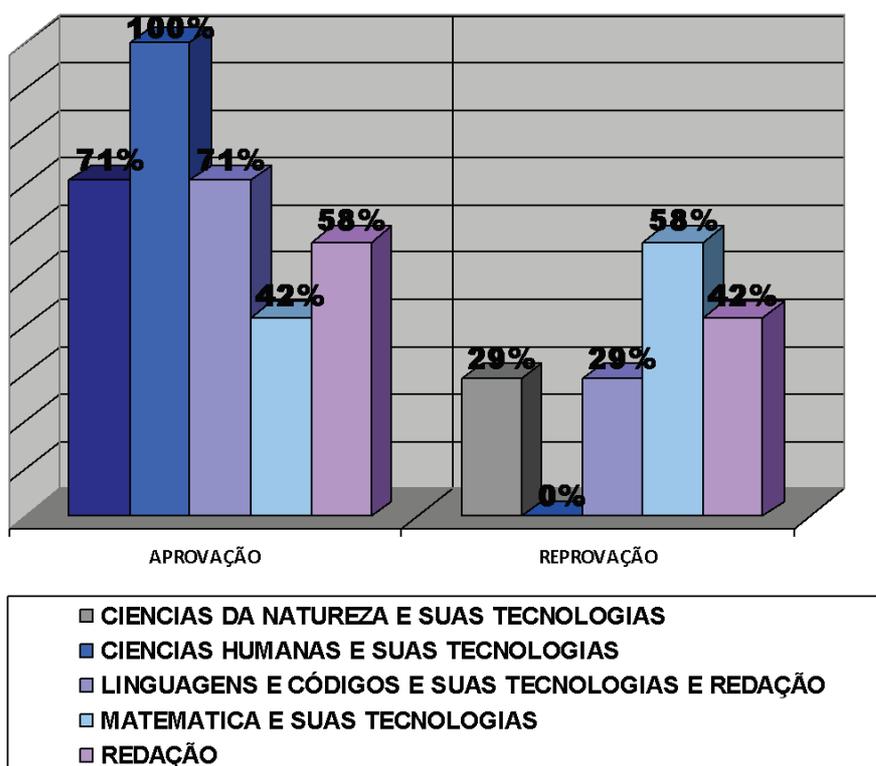
A falta de compreensão com as faltas dos alunos que trabalham é uma grande motivação para a perda de vagas ou reprovações. Somente nesse semestre (2018/1) cinco alunos perderam suas vagas no EJA (Educação de Jovens e Adultos) Estadual após se ausentarem das aulas para as vendas de páscoa. Semestre após semestre, as mesmas situações ocorrem sem que se ache uma alternativa para que os processos educacionais dos Kanhgág não saiam tão prejudicados. O ideal seria a construção da estrutura física da Escola para que os alunos possam completar seus estudos sem maiores traumas, mas por enquanto, procurou-se um modo de auxiliá-los com o curso popular. A partir dessa ação foi dado o primeiro passo para efetivamente auxiliar os processos de identidades indígenas em relação às escolas não indígenas na busca pela autonomia e superação dos medos do dito e do não dito.

(...) não mais se pode falar em um só caminho; necessitamos aprender que muitas alternativas se abrem e se constroem, na medida em que as oportunidades de partilha e de exercício da função de intelectual se tornam efetiva realidade de todos. Educar significa potencializar tudo isso. A educação é um espaço privilegiado de demolição do medo. (FOLLMANN, 2005, p.55)

Nesse sentido, o caminho escolhido foi muito próspero para todos os alunos envolvidos, indígenas e não indígenas que aprenderam outras formas de ensinar, aprender e se envolver.

Para a realização da prova de Encceja, contamos com diversas fases. Realizamos as inscrições de todos os alunos, o que envolve fazer e-mails e senhas para todos, além de monitorar as informações sobre local e hora. Pensamos no transporte até a prova e conseguimos o apoio de doações para esse fim, principalmente do CCIAS. Também realizamos um modesto almoço no intervalo de provas na sede do CCIAS, pois entendemos que o apoio deve ser amplo. Seria muito injusto, após todo o esforço dos alunos, largá-los a própria sorte para a realização das provas. São detalhes importantes que não podem deixar de ser considerados. Não é somente um estudo, mas um acompanhamento nos processos escolares. Após as provas os alunos que saíram às 7h da comunidade, chegaram às 21h em casa, uma jornada cansativa, porém que recompensou o trabalho. No dia do ENEM, através de uma carona amiga e parceira, também acompanhamos as duas alunas que realizaram as provas.

Para sete resultados do Ensino Médio, temos o seguinte quadro:

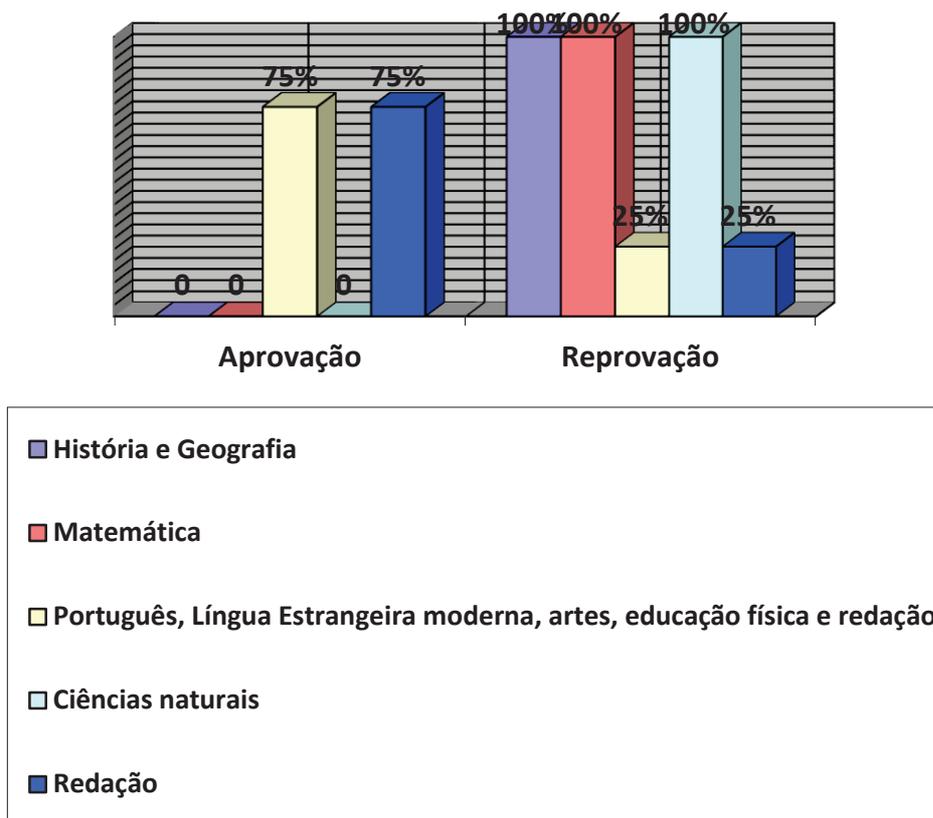


Fonte: Coletivo Indígena/2018

A partir dos resultados das provas de ENCCEJA nível Médio ficou perceptível o desnível entre disciplinas e prejuízo das aulas. Sendo todos os alunos voluntários da área das humanidades, mesmo que com conhecimentos variados e aplicados a outras disciplinas, há falta de atendimento particularizado em determinadas áreas. É visível que o índice de aprovação das Ciências Humanas (100%), área principal de todos os alunos voluntários, foi superior aos das outras áreas. A matemática foi a única área em que as reprovações superaram o número de aprovações, fazendo-nos refletir sobre os benefícios de termos à disposição alunos voluntários de outras áreas, podendo aproveitar o estágio obrigatório que todos os estudantes de licenciaturas devem cumprir, já realizando a curricularização do extensionismo. Para que isso ocorra de forma proveitosa para todos os alunos, é preciso realizar uma formação com os voluntários, pois não é somente dar aulas, mas sim compartilhar, ter consciência do contexto histórico, compromisso social, político e educacional com os sujeitos do estágio.

Para os resultados do Ensino Fundamental temos o seguinte:

Gráfico 4 - Resultado ENCCEJA Fundamental/2017



As duas provas, de médio e fundamental, foram um sucesso, uma estudante que conseguiu o certificado total já está habilitada pelo Estado para ser Professora da Escola *Kanhgág* e mesmo os que não passaram em todas as disciplinas conseguiram a certificação em pelo menos uma disciplina para os resultados do Fundamental e duas para os do médio, não tendo que repetir aquela matéria certificada no próximo ano, além de que, mesmo as notas dos reprovados foram altas, muitos ficando com 99 pontos, sendo que o mínimo para aprovação era 100 pontos. No primeiro semestre de 2018 iniciamos a segunda edição do curso Popular com 45 inscritos para a realização das provas. Muitos se empolgaram com os resultados anteriores e estão mais aplicados nos estudos que ocorrem na comunidade Por Fi Ga, porém, teremos que passar por novas estruturações.

A partir da experiência da Educação Popular e ocupação do espaço do CCIAS para as aulas foi apresentada, pela primeira vez, a oportunidade dos jovens da comunidade concorrerem a duas vagas no Projeto Jovem Aprendiz, estudando e realizando práticas na Unisinos em parceria com o SENAC. O primeiro processo de seleção dos jovens iniciou na própria comunidade, onde foram indicados dois irmãos

que haviam se envolvido bastante com o projeto e com a vontade de completar os estudos. O segundo processo de seleção, já na Unisinos, foi amplamente acompanhado pelos voluntários participantes do Coletivo, os acompanhando e assessorando nas questões de entrevista e posteriormente com a burocracia das exigências, documentos necessários e constantemente para saber como estão indo no trabalho e curso. A possibilidade de mais vagas têm incentivado mais alunos a se envolverem no Projeto.

A realização do ENEM foi completada por uma estudante que alcançou a nota mínima nas provas e redação, porém não resistiu à alta nota de corte do curso de Psicologia da Unisinos, ainda tendo que disputar a única vaga para cotistas entre os afrobrasileiros. Não entrou em 2017, porém está inscrita novamente em 2018 e estudando no que foi pior para levantar sua nota, porém, é uma prova muito desleal para os indígenas que nem tem reconhecido o português como segunda língua, tornando o processo muito mais desgastante para eles.

Raul Zibechi (2018)<sup>2</sup> nos conta sobre suas percepções contemporâneas de Educação Popular, onde acredita que alguns educadores militantes profissionalizaram-se nos anos 1990, integrando-se em Programas de Pós Graduação e ministérios de desenvolvimento Social, alinhando-se assim aos interesses individualistas dos financiamentos, porém, sempre há um setor ativo e rebelde:

Uma porção considerável da nova geração de educadores populares (sem título e sem nome) se dedica a aprender os saberes populares em seus territórios, não para codificá-los, nem para utilizá-los para fins próprios, mas para potencializar a organização dos de baixo. O historiador chileno Gabriel Salazar sustenta que os setores populares educam a si mesmos, em seus espaços e baseados em suas cosmovisões. O objetivo da autoeducação popular é criar poder, sustenta. [...] O importante é que a **educação popular** está viva, que vem mudando desde que emergem novos sujeitos coletivos e que tem a capacidade de incorporar saberes dos povos. Uma parte dos educadores decidiu que a pedagogia crítica consiste em descer e não subir.

Nesse sentido, as experiências de educação popular foram enriquecedoras, vinculando a academia às demandas populares, mas não somente na área social que deve sim recepcioná-los, mas de grande importância também os setores científicos,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/579767-meio-seculo-de-educacao-popular-artigo-de-raul-zibechi> Acesso em junho de 2018

que criam e legitimam teorias e ações trabalharem junto das comunidades, buscando seu fortalecimento e autonomia.

#### 4.1.2 Fortalecimento de vínculos

Justamente pelos fatores explicitados no tópico anterior ligados à falta de entendimento das escolas em receber adequadamente os estudantes *Kanhgág* é que se realiza essa frente com as crianças em fase anterior à ida para as Escolas *fóg*. O fortalecimento de vínculos ocorre entre as próprias crianças *Kanhgág* e também na ocupação e apropriação dos espaços por eles.

Inicialmente, no primeiro semestre de 2017, nas quartas e quintas-feiras durante o horário de aulas da Educação Popular na sede do CCIAS, os pais traziam as crianças para poderem estudar. Durante esse tempo os voluntários que não estavam ministrando as aulas ficavam na “Sala da Diversão” realizando atividades com desenhos, jogos, massinha de modelar, livros e cineminha, além dar os lanches e muita *Gój* (água em *kanhgág*). As crianças, por serem bilíngues e falarem mais em *Kanhgág* com seus pais e com as outras crianças, nos ensinaram diversas frases e palavras enriquecendo a experiência intercultural e aprendizado dos voluntários.



Fonte: Coletivo Indígena/2017

Esse modelo de acompanhamento foi realizado até o final das aulas em outubro de 2017 com as crianças de 1 a 6 anos.

Ainda no primeiro semestre, um dos voluntários, Gabriel Amorim, realizou o primeiro estágio curricular obrigatório de Licenciatura em História nível fundamental na Escola da comunidade, realizando assim diversas atividades e saídas de campo em parceria com o *Coletivo*, além de “levar”, pela primeira vez, uma professora do curso de História da Unisinos, sua supervisora no estágio, para dentro da comunidade a fim de realizar observação avaliativa. Nesse período as crianças visitaram os Museus arqueológico e geológico na Unisinos, onde puderam pela primeira vez ver onde o professor deles, Josme, estudava, além de conhecer o espaço e brincar nas árvores do laguinho. Foram realizadas visitas ainda ao Museu do Trem e um intercâmbio de saberes entre escolas, onde uma turma foi os visitar na comunidade e posteriormente as crianças *Kanhgág* retribuíram a visita em Novo Hamburgo.

Para o primeiro semestre de 2018, as aulas da Educação Popular foram transferidas para dentro da comunidade, assim, ao ocupar o espaço das aulas em duas tardes, realizamos com as crianças “Oficinas de inclusão de espaços” dando continuidade ao trabalho iniciado pelo voluntário Gabriel durante seu estágio obrigatório. Em um dos dias, saímos para parques (Imperatriz e Trabalhador), para a sede do Coletivo no CCIAS, ou ficamos na comunidade realizando atividades como desenhos, pinturas, jogos e uma gincana.

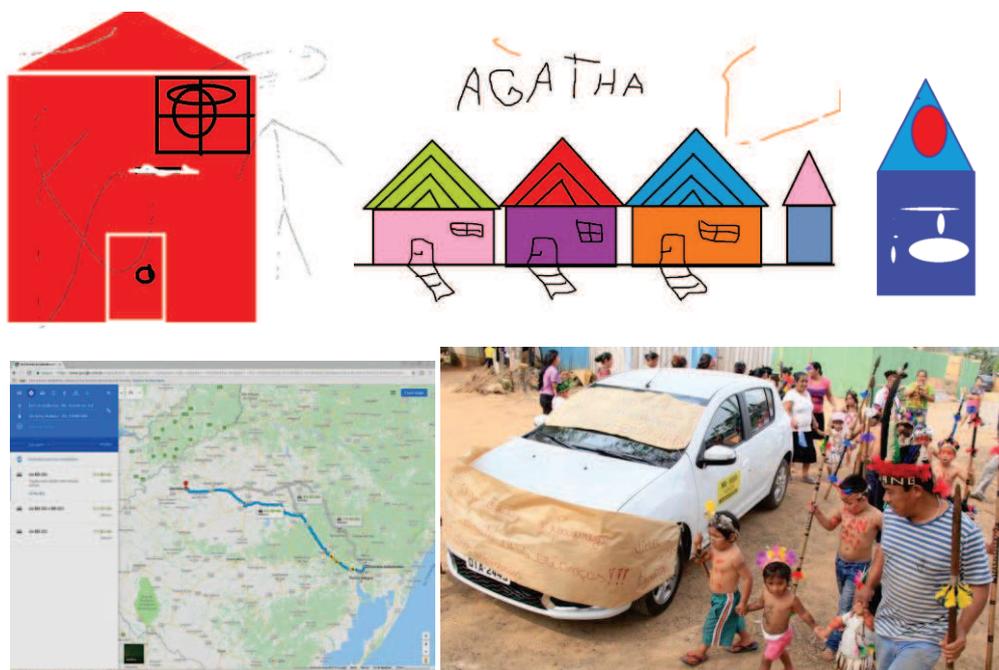


Fonte: Coletivo Indígena, 2018/Reprodução da autora

Ainda no primeiro semestre de 2018, utilizando uma interface com o projeto EuCidadão também do CCIAS, todas as segundas feiras pela manhã quinze crianças entre 4 e 12 anos participaram de oficinas de inclusão digital. Juntamente dos professores Dorvalino, Josme e três voluntários do *Coletivo*, as crianças dos dois ciclos da Escola *Kanhgág* (1º ao 3º ano e 4º e 5º) se juntavam para as aulas de informática. Em doze encontros foi possível realizar a Introdução ao processamento de Dados. Na primeira vez que os estudantes estiveram no laboratório de informática tiveram uma aula introdutória dos conceitos de: ligar e desligar o computador, tela, mouse, teclado e CPU. Buscamos a realização de dois momentos, inicialmente algum ensinamento dirigido e o segundo momento era mais livre, sendo disponibilizada uma plataforma de jogos em flash onde os estudantes podiam ter contato com comandos simples, cliques do mouse e direcional, além de ver filmes, escutar música ou mesmo desenhar no quadro. Durante os estudos dirigidos foram utilizados programas como o *Paint*, onde além de desenhar, salvaram e nomearam o trabalho. Também trabalhamos com o *Google Maps*, onde as crianças traçaram o trajeto da comunidade *Por Fi Ga* em São Leopoldo até outras comunidades *Kanhgág* de suas escolhas. Realizamos também uma pesquisa sobre os *Kanhgág* do Rio Grande do Sul, onde as crianças encontraram diversas fotos e vídeos delas próprias, de seus pais e parentes.

Por fim, utilizamos o *Power Point* para criar uma apresentação desses materiais encontrados, salvos e nomeados.

Fotografia 4 - Trabalhos das crianças - Informática



Fonte: Coletivo Indígena, 2018 e Jornal VS, 2017

A última foto foi escolhida pela maioria das crianças na pesquisa no *Google* e diz respeito a um protesto ocorrido na Por Fi Ga pela saúde indígena que fazia parte de uma movimentação regional (sul) maior. O carro mostrado na foto foi apreendido na comunidade em troca de uma reunião com o responsável pela Secretaria de saúde indígena (SESAI) da região Sul. Desfecho: o carro continua lá, sendo utilizado para o transporte de doentes e a reunião não ocorreu, porém esse dia foi marcante para os mais jovens que participaram ativamente do protesto.

#### 4.1.3 Pesquisa ação nas escolas

Considerando a responsabilidade educacional da pesquisa, as assessorias também foram um dos pilares do *Coletivo* que atuou com parcerias em algumas atividades de formações no sentido de dar visibilidade à realidade indígena, além de que, “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem

arquivados. Com a pesquisa ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2005, p.22). Por “desempenhar um papel ativo” entendemos envolver-se e auxiliar as diversas instâncias que tem contato, que necessitam de referências indígenas realistas e não essencialistas.

#### 4.1.3.1 Ano de 2017

No ano de 2017 realizamos quatro atividades de assessorias. A primeira ocorreu em 31 de março no Auditório Bruno Hammes, na Unisinos. Passamos nas salas de aula uma semana antes, falamos com professores e coordenadores para a liberação de alunos e turmas. Como formação docente e estudantil foi um sucesso, pois as falas dos palestrantes, Dorvalino Refej, Cullung Veitchá e Prof. José Ivo Follmann foram contundentes e conseguimos a lotação máxima do espaço com trezentos e noventa (390) lugares entre diversos cursos como Direito, História, Design, Pedagogia, Psicologia, Letras e Jornalismo, porém como grupo, tivemos alguns aprendizados. Foi a primeira experiência trabalhando com o responsável designado pela Universidade para o trabalho com a temática indígena e foi decepcionante. Tendo larga prática com o Movimento Estudantil da Universidade e com os Projetos de Evento que garantem as horas complementares aos alunos, a primeira barreira foi não conseguir passar o Projeto de maneira autônoma por não fazermos parte de nenhuma estrutura da Universidade. Assim, uma ação que seria rápida com auxílio de um professor responsável foi tortuosa por termos que incomodar meu orientador para passar o projeto e garantir as três (3) horas complementares aos alunos. No dia do evento mais imprevistos. Além de uma reunião marcada às pressas que atrapalhou muito a preparação do evento, não houve preocupação do responsável designado pela Universidade em como a palestrante, uma senhora Laklãnõ natural de Santa Catarina e hospedada na Comunidade *Por Fi Ga*, convidada por ele, iria chegar ao evento. Dessa maneira, os quatro voluntários na época dividiram os R\$ 80,00 reais do táxi para a vinda e o dinheiro da volta de ônibus, além de todo o trabalho para que a palestra ocorresse sem problemas. Ocorreu ainda de uma pessoa não convidada, que estava apenas como ouvinte e envolvida com a política da cidade ser colocada na mesa de debates sem qualquer motivação para isso. O saldo desse dia foi a

decepção em torno da institucionalidade e perda de dois voluntários que hoje (2018) trabalham em outros projetos no próprio CCIAS, porém não mais como voluntários.

Fotografia 5 - Evento 31.03.2017 – Auditório Bruno Hammes/UNISINOS



Fonte: Coletivo Indígena, 2017

Nesse dia também, o Josme, professor *Kanhgág* não foi liberado de sua aula no curso de Pedagogia para assistir a palestra, apesar de termos conversado com sua professora para que o deixasse ir, pois um membro de sua comunidade iria falar. Na hora nos disse que ele poderia ir, mas na hora não o liberou e perdeu uma ótima chance de levar sua turma para um momento intercultural.

Em 29 de maio foi realizada palestra na “Semana do Meio Ambiente” no Colégio São José em São Leopoldo onde os palestrantes foram o professor Dorvalino Refej e o voluntário Gabriel Amorim, que conversaram com uma turma de quarto ano e duas turmas de quintos anos sobre cultura indígena e meio ambiente.

Fotografia 6 - Semana do Meio Ambiente – 29.05.2017



Fonte: Colégio São José, 2017

Após breve introdução do Gabriel acerca os indígenas de hoje e ontem, e apresentação do Dorva que, nesse dia, começou com um “Bom Dia” e ensinou as crianças a responderem em *Kanhgág*. A conversa foi sobre a relação indígena com o meio ambiente de hoje e ontem e principalmente sobre o estilo de vida do gaúcho. Segundo o Dorva<sup>3</sup>, o verdadeiro gaúcho é o indígena que ensinou todas as técnicas de acampar, acender fogueira, assar carne, comer pinhão e tomar chimarrão aos que chegaram. Todos os alunos se identificaram com alguma questão e surgiram diversas perguntas.

No mês de junho saiu uma matéria com o Josme na Revista IHU a qual nós que sugerimos o que deu visibilidade para ele que é o primeiro Kanhgág a estudar na Unisinos. (ANEXO) Foi bem importante e simbólico. Ainda em junho (dia 23) o Josme também deu seu depoimento como estudante Kanhgág durante o Evento de Lançamento do Livro “*Processos de identidade, relações étnico raciais e relações religiosas*” na presença de professores e convidados especiais.

Finalizando as ações de 2017, juntamente do Instituto Humanitas, apresentamos o premiado documentário de Vincent Carelli “Martírio”<sup>4</sup> dia 29 de setembro na sala Ignácio Ellacuría e Companheiros na sede da Unisinos em São Leopoldo. Este filme foi lançado em abril de 2017, porém, o diretor autoriza sua apresentação com fins educacionais.

<sup>3</sup> O historiador riograndense Tau Golin escreve sobre a apropriação da identidade indígena pelo movimento tradicionalista gaúcho no livro: *A Guerra Guaranítica: O Levante Indígena que Desafiou Portugal e Espanha*. (Editora Terceiro Nome), 2015

<sup>4</sup> Sinopse: O retorno ao princípio da grande marcha de retomada dos territórios sagrados Guarani Kaiowá através das filmagens de Vincent Carelli, que registrou o nascedouro do movimento na década de 1980. Vinte anos mais tarde, tomado pelos relatos de sucessivos massacres, Carelli busca as origens deste genocídio, um conflito de forças desproporcionais: a insurgência pacífica e obstinada dos despossuídos Guarani Kaiowá frente ao poderoso aparato do agronegócio.

Figura 4 - Exibição do documentário “MARTÍRIO” – 29.09.2017



Fonte: Coletivo Indígena e IHU, 2017

Nesse dia, tivemos 45 alunos para ver o documentário que valeu horas complementares (2h30) e ajudou a divulgar a luta e realidade indígena contemporânea. Também conseguimos mais uma voluntária, que conheceu o *Coletivo* nesse evento e continua voluntariando no primeiro semestre de 2018.

#### 4.1.3.2 Ano de 2018

Para o primeiro semestre do ano de 2018 o *Coletivo* realizou seis ações de assessorias e formações.

Em 18 e 19 de abril foi realizada uma ação no Colégio Sagrado no bairro Scharlau em São Leopoldo onde houve a ocupação dos Kanhgág do espaço para vendas de artesanato, além de uma formação com toda escola, onde as lideranças e intelectuais da comunidade puderam autonomamente contar histórias. Para essa atividade acontecer foi necessário a elaboração de um projeto que contemplasse desde à educação infantil até o nono ano. Para tanto, dividimos os momentos em sete, sendo quatro no dia 18 e três no dia 19. Foi dado como contrapartida a quantia de quinhentos e noventa reais (R\$590) que foi direcionado ao “Fundo Cultural para Execução da Festa *Kanhgág* 2018”. O cacique Antonio dos Santos Nigrig foi um dos

principais palestrantes, ficou responsável por fazer as oficinas de todo o primeiro dia. Em geral, as palestras aconteciam em 40 minutos de exposição oral, onde um voluntário, Gabriel Amorim ou eu, fazíamos uma abertura falando sobre o conceito de patrimônio, transmissão da memória, patrimônio cultural, alimentar e social. Introduzíamos com uma breve história contemporânea sobre os direitos em relação à repressão do passado. Após esse momento o Cacique Nigrig contava histórias sobre sua infância, falava também da sua chegada nos grandes centros urbanos e da dificuldade de aceitação do *fóg* com o *kanhgág*, contava também historinhas bem humoradas que explicavam o comportamento animal e histórias chamánicas.

Neste primeiro momento as crianças ouviam o Cacique falar sobre aspectos da cultura Kanhgág e este movimento é muito importante para que as crianças criem vínculos com a história e a identidade indígena, da mesma forma, valoriza a autonomia da comunidade indígena *Por Fi Ga* de agenciamento Cultural próprio. A ideia de agenciamento cultural autônomo reside na qualidade de poder ser intermediador de palestras, apresentações culturais e venda de artesanato de forma a ser remunerado por isso, não se trata de estabelecer uma relação de monetarização da cultura, como bem pontuou o cacique em todos os momentos da formação, mas de ser valorizado conforme a demanda das necessidades materiais e também como difusores da cultura, tão espoliada e roubada. Vale comentar que o “pagamento” foi pedido pelo *Coletivo*, pois nas diversas ações que a comunidade realizou sem o Coletivo, não cobrou nada, apenas pediu doações, o que achamos ser um equívoco, pois os pesquisadores fazem dinheiro e carreira com o conhecimento indígena e cobram muito para uma apresentação. O conhecimento Kanhgág não tem preço, realmente, mas deve ser valorizado pelas instituições e sim, deve ser pago. No segundo momento os estudantes e professores podiam fazer comentários, colocações e perguntas. Ocasionalmente perguntavam sobre as diferenças com a língua, e mais de uma vez o Sr. Antonio fez a apresentação de um canto ou verso em língua Kanhgág para evidenciar essa diferença, que foi apreciada e bem recebida pelos estudantes. Num destes momentos houve a intervenção de um dos professores do colégio, formado em Filosofia pela FAPA, coordenador de NEAB, disse que era um privilégio ter o Cacique como palestrante no colégio, não só pela data do dia dezoito mas pela presença de um grupo de pesquisa e de uma liderança indígena. Contudo relatou que em sua infância havia estudado em uma escola que produzia atividades de pintura de rosto, produção de cocar objetificando a cultura indígena. Que a atividade elaborada entre o

Sagrado Coração e os membros do Coletivo indígena estava de parabéns. Após o momento de palestra, foi oportunizado uma exposição Kanhgág, através da articulação com os artesãos da comunidade *Por Fi Ga*. Com auxílio de doações e do CCIAS conseguimos o transporte para 15 artesãos em cada dia. As feiras aconteciam em três momentos distintos: depois das palestras, na hora dos intervalos e na saída, onde os filhos podiam ensinar e mostrar para seus familiares o que tinha visto e aprendido sobre a cultura e o artesanato *Kanhgág*.

Outro momento de destaque foi a inserção de indivíduos da comunidade como palestrantes nas diversas formações assumidas. Dentre elas está a artesã, e palestrante Geisa Fortes que contou como era sua infância, detalhes da produção, venda do artesanato e respondeu perguntas sobre a cultura *kanhgág*.

Fotografia 7 - Palestra com Geisa Fortes – 19.04.2018



Fonte: Colégio Sagrado, 2018

Em outro momento, o Sr. Antonio demonstra para as crianças da Educação Infantil os trançados, da peneira ao chão, do Balaio em forma de coelho e do cesto maior. O Cacique inventou uma história de forma lúdica onde o balaio em forma de coelho era a caça do *gufã* (índio dos tempos antigos) que era colocado no Balaio que servia justamente para esse fim, guardar alimentos. As crianças se divertiram com a ideia de caçar, houve uma fila para aprender a atirar a flecha no Balaio. Sr. Antonio contou que uma das brincadeiras da sua infância era acampar e caçar no mato. Junto

das atividades estava o neto do Sr. Antônio, que brincou e participou ativamente nos dois dias.

Fotografia 8 - Sr. Antônio e as Crianças da Ed. Infantil – 19.04.2018



Fonte: Colégio Sagrado, 2018

Um das conversas que tive com as Kanhgág que estavam ali, o fato das crianças da Educação infantil serem muito novinhas lhes chamou a atenção. As mulheres não entendiam como os pais as deixavam na escola assim tão cedo. É fato conhecido o problema que os indígenas têm sofrido com os conselhos tutelares que “recolhem” suas crianças quando estas estão vendendo nas ruas, desconsiderando completamente as Leis que garantem ao indígena sua própria organização social, logo, seus próprios modos de educar, pois o trabalho, nesse sentido está ligado à educação. Mas ninguém questiona o fato de bebês ficarem o dia todo com desconhecidos, pois assim aceitamos que é a necessidade e materialidade dos fatos. Questões que gerariam boas reflexões e debates acalorados.

A Pesquisa ação no Colégio Sagrado foi muito produtiva. Estreitaram-se os laços entre escola e comunidades, os pais, ao final de cada dia, puderam interagir e observei diversos deles se aproximando e conversando com os artesãos, teve um pai, inclusive, que era da mesma cidade que o Sr. Antônio e conheciam diversas pessoas em comum. As vendas foram boas e ficou a combinação de realizarmos uma feira temática de natal para o final de ano. A formação rendeu ainda diversas atividades baseadas nas histórias do Sr. Antônio e os trabalhos em torno da temática indígena

continuaram com os diversos artefatos comprados pela escola e também confeccionados pelos alunos com inspiração nessa ação.

No dia 19 ainda, na parte da tarde através de uma indicação do setor de comunicação social da Unisinos e repassada pelo CCIAS, fomos até a Rádio ABC 900 em Novo Hamburgo para participação do Programa “Divas no Ar” sobre a temática indígena. Enquanto os artesãos e dois voluntários (Maira e Jean Borba) do Coletivo estavam no Colégio Sagrado para finalização das formações, o Sr. Antônio juntamente com os voluntários Gabriel Amorim e Jean Honorato foram até o programa representar a Unisinos. Foi uma ótima oportunidade para o Sr. Antônio divulgar a Festa *Kanhgág*, bem como falar por si próprio de sua cultura e comunidade. Essa atitude da Universidade em repassar a demanda foi extremamente positiva para a autonomia da comunidade e legitimidade junto a outras instituições que chamam e confiam na Unisinos.

Fotografia 9 - Programa “Divas no Ar” – 19.04.2018



Fonte: Rádio ABC, 2018<sup>5</sup>

Em sua fala, o Sr. Antônio fez questão de lembrar que dia do índio, é todos os dias para aquele que vive uma cultura. Falou também sobre o preconceito, racismo e dificuldades materiais do indígena contemporâneo.

Ainda em abril, auxiliamos pontualmente em algumas demandas para a realização da Festa anual do mês de Abril na *Por Fi Ga* onde são recebidos, durante três dias, os parentes de outras comunidades, bem como escolas e a população em geral, terminando com um churrasco Coletivo para a comunidade e convidados e durante a noite um baile. É uma festa muito esperada e nos envolvemos com as seguintes demandas: para o auxílio da compra de carne, conseguimos, além do

---

<sup>5</sup> Disponível na íntegra em: <https://www.facebook.com/radioabc900/videos/1656377427771260/> Acesso em junho de 2018

pagamento pela formação, mais duzentos e cinquenta reais (R\$250) em doações; Intermediamos junto à secretaria de Cultura o empréstimo de dois banheiros químicos e o transporte de barracas, emprestado também pela Prefeitura Municipal.

No final de abril (23 e 25), na semana da Festa anual *Kanhgág* (26, 27 e 28/04), a pedido do Sr. Antônio, mediamos junto ao setor étnico racial da Secretaria de Educação visitas de escolas próximas à comunidade a fim de contribuir para a visibilidade da comunidade junto ao bairro e principalmente uma formação às escolas que posteriormente receberão os alunos *Kanhgág* a partir do 6º ano, além de fomentar as vendas. Com auxílio da secretaria municipal de transportes escolares conseguimos o deslocamento dos estudantes até a comunidade *Por Fi Ga*.

Pensando no processo de educação que a comunidade iria proporcionar para esses visitantes, dividimos em cinco momentos: recepção, acomodação no centro cultural, palestra com morador da comunidade, momento de compra e valorização do artesanato e caminhada através da trilha ecológica. Era visível em alguns profissionais de educação o desinteresse e descontentamento em estar naquele local, tão próximo fisicamente às escolas, porém ao mesmo tempo tão distante. Algumas não prestaram atenção olhando o celular, a janela ou mesmo saindo do local. Não podemos generalizar os comportamentos, mas percebemos que o desconforto parte mais da parte dos profissionais do que dos estudantes, que geralmente estão bem interessados em aprender e conhecer. Alguns, inclusive encontraram velhos colegas da comunidade, outros logo se aproximavam, pois já tinham visto um ou outro jovem *Kanhgág* nos jogos de bola no bairro mesmo. A recepção foi realizada pelo voluntário Gabriel que fazia uma mediação histórica sobre o bairro e da ocupação *Kanhgág* da área do Vale dos Sinos que data de pelo menos 6000 anos atestada pela arqueologia, falando também sobre a Feitoria do Linho Cânhamo e a “Casa da Feitoria”<sup>6</sup>, além da reocupação recente dos *Kanhgág*, e o significado do simbólico nome da Rua em que se situa a comunidade: *Estrada Do Quilombo*. Importantes histórias, principalmente por se tratarem de escolas localizadas no Bairro Feitoria com alunos residentes ali, porém, nenhum estudante as conhecia. No primeiro dia, a interação foi com o cacique

---

<sup>6</sup> A Casa da Feitoria é a única construção que restou da antiga fábrica de cordas e tecidos portuguesas, (Real (Imperial) Feitoria do Linho Cânhamo) instalada no município (que se chamava Faxinal do Courita) em 1788 e fechada em 1824. Local esse que foi utilizado para instalar os primeiros imigrantes germânicos que chegaram por aqui e acabou sendo ressignificado por essa população que em 1924, em comemoração ao centenário de chegada no local, desconfigurou a construção portuguesa transformando-a em “Casa do Imigrante” e assim apagando dos registros oficiais a memória anterior à chegada dos germânicos na região.

Antonio, ouviram suas histórias sobre o ontem e o hoje, além de explicações sobre a liberdade de viver como quer e sobre sua cultura, também realizando perguntas. Nesse dia, teve uma visita à Feira de artesanato e Trilha ecológica.

Fotografia 10 - Alunos visitam comunidade Kanhgág – 23.04.2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/São Leopoldo, 2018

Ainda sobre o primeiro dia, junto às fotos, saiu a seguinte reportagem da SMED:

#### EM MEMÓRIA AO DIA DO ÍNDIO

Em recordação ao Dia do Índio, marcado anualmente em 19 de abril, as escolas da rede municipal de ensino estão realizando visitas a comunidade *Kanhgag*, com o objetivo de reforçar a identidade do povo indígena brasileiro, sua história, costumes e cultura. A atividade foi uma parceria entre o Coletivo Indígena Unisinos e Secretaria Municipal de Educação (SMED). Hoje, 23 de abril, participam da saída de campo as escolas EMEF Dilza Flores e EMEF Emílio Meyer, divididas entre os períodos da manhã e da tarde. Na quarta-feira, 25, é a vez da EMEF Olímpio Albrecht. Estas são escolas que ficam no entorno da comunidade indígena. As crianças membros da comunidade indígena estudam até a quinta série dentro da aldeia. Após esse período, elas são inscritas nestas mesmas escolas mais próximas. Durante a visita, os jovens tiveram a oportunidade de realizar uma formação étnico-racial, ao ouvirem a fala do cacique, Antônio dos Santos. Ele explicou que um pouco sobre a vivência dos indígenas nos centros urbanos, falou sobre racismo, discriminação e preconceito, desconstruindo a ideia estigmatizada do indígena. Ao final, os estudantes puderam visitar uma feira de artesanatos kaingang e conhecer a reserva florestal da comunidade indígena. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1505558376220095&id=708049235971017](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1505558376220095&id=708049235971017) Acesso em junho de 2018.

No segundo dia, pela manhã, o Sr. Darcy Fortes fez uma fala sobre o desconhecimento e preconceito com a cultura indígena na época em que chegaram no Bairro Feitoria, porém com o tempo as pessoas foram os conhecendo e até pedem desculpas. Os jovens estudantes interessaram-se pelas histórias do bairro e muitos se deram conta que tinham nascido após a chegada dos Kanhgág no bairro em 2007, isto é, já são gerações de estudantes que nasceram na cidade já com a presença *Kanhgág* na comunidade da Feitoria. Outras perguntas foram sobre a natureza e os bichos da Por Fi Ga, onde o Sr. Darcy contou que quando chegaram só havia um casal de Jabutis e hoje em dia com eles os cuidando, já são mais de vinte. Também tiveram questões sobre a organização da comunidade, se existiam outras e também sobre a língua. A mesma situação de falta de foco por alguns educadores chamaram a atenção, como uma professora que pegou o celular assim que o Sr. Darcy iniciou sua fala indo posteriormente para a janela observar a movimentação na rua, além de um péssimo exemplo para os alunos que estavam concentrados prestando atenção, uma desconsideração com a comunidade e com sua própria formação de professora. Na parte da tarde, um jovem de 25 anos da comunidade fez a fala cultural contando como era sua infância em outra comunidade indígena afastada do centro urbano, além de contar sobre as marcas, comidas típicas e outras coisas que os estudantes iam perguntando. Nesse dia houve alguns problemas com a proibição da compra de artesanato por uma das professoras na frente dos indígenas, ofendendo-os com tamanha indelicadeza, pois a falta de valorização das manifestações culturais é problema até mesmo entre os profissionais da educação.

Fotografia 11 - Alunos visitam comunidade Kanhgág – 25.04.2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2018

No segundo dia de visitas saiu a seguinte matéria:

#### Alunos visitam comunidade Kanhgág

Papéis pendurados nas janelas do galpão sinalizavam a palavra “jênkãror”. No quadro negro, “kirãnfã”. Essas são traduções do nome destes objetos para o vocabulário Kanhgag, língua indígena dos Kanhgag. Neste local, funciona o centro cultural e também a escola da comunidade. Em recordação ao Dia do Índio, marcado anualmente em 19 de abril, as escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo realizaram visitas a aldeia Kanhgag, com o objetivo de reforçar a identidade do povo indígena brasileiro, sua história, costumes e cultura. A atividade foi uma parceria entre o Coletivo Indígena Unisinos e Secretaria Municipal de Educação (SMED). Na segunda-feira, 23 de abril, participam da saída de campo as escolas EMEF Dilza Flores e EMEF Emílio Meyer, divididas entre os períodos da manhã e da tarde. Ontem, 25, foi a vez de aproximadamente 115 alunos da EMEF Olímpio Albrecht. Estas são escolas que ficam no entorno da comunidade indígena. Deste modo, as crianças que são membros da comunidade indígena e estudam até a quinta série dentro da aldeia, passam a frequentar essas escolas após esse período. “É uma cultura muito diferente e super bonita, é a primeira vez que eu visito uma comunidade indígena”, conta a aluna Jéssica Louis Jean, de 9 anos, da EMEF Olímpio Albrecht. Ela nasceu na República Dominicana e, ainda pequena, veio morar com os pais no Brasil. O fato dos Kanhgag falarem tanto seu dialeto local, quanto o português, lhe chamou a atenção, pois ela também teve de aprender mais de uma língua em seu país natal. Durante a visita, os jovens tiveram a oportunidade de realizar uma formação étnico-racial ao ouvirem a fala do cacique, Antônio dos Santos, e de Glênio da Silva, jovem indígena. Ambos explicaram um pouco sobre a vivência dos indígenas nos centros urbanos: falaram sobre racismo, discriminação e preconceito, desconstruindo a ideia estigmatizada do seu povo. “Nós vivemos a base do artesanato, pois parte da nossa cultura foi tirada. Os rios são poluídos, não há mais peixes nos rios e não caçamos mais. Somos civilizados e cumprimos agora a lei do branco”, explicou Glênio, ao desconstruir a ideia do índio que pesca e caça seu alimento. Ao final, os estudantes puderam visitar uma feira de artesanatos kaingang e conhecer a reserva florestal da comunidade indígena, além de contribuírem com a comunidade levando alimentos para doação. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018)<sup>8</sup>

As visitas, apesar dos contratempos, foram positivas tanto para o aprendizado do Coletivo, quanto dos alunos que foram muito receptivos aos ensinamentos na comunidade. Pudemos conversar com uma das responsáveis da SMED que acompanhou um dia de visitas saindo muito satisfeita com o que viu dos alunos e um

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1505558376220095&id=708049235971017](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1505558376220095&id=708049235971017)  
Acesso em junho de 2018.

pouco decepcionada com algumas de suas profissionais, falando ainda que esse tipo de formação poderia ser aplicado durante o ano todo, mas que ainda há um certo preconceito por parte dos profissionais até em ir na Comunidade alegando ser um bairro perigoso, porém, esse comportamento de alguns profissionais perante a comunidade Por Fi Ga, infelizmente é percebido por outros pesquisadores que investigaram a temática. Katia Simone Dickel (2013) em seu estudo acerca às crianças *Kanhgág* que estudam em escolas *fóg* (na maioria dos casos as mesmas escolas que visitaram a comunidade) faz a seguinte constatação sobre a relação professor/aluno *Kanhgág*:

Porém, embora entrosados com os colegas, há desentendimentos com os professores. A convivência dos estudantes Kaingang com os professores é um pouco diferente. Há uma lacuna entre eles. Essa separação pode ser percebida a partir dos depoimentos de professores referentes ao que consideram não revelação dos Kaingang sobre a cultura indígena: “os indígenas não falam sobre sua própria cultura, não a mostram nas danças, no dia do índio [...] “não valorizam sua cultura” [...] “cantam as músicas da nossa sociedade e não cantam as deles”. Nessas declarações fica claro que o entendimento de cultura dos docentes e demais pessoas não indígenas da escola se restringe às danças, aos jogos, não havendo a compreensão de que tal conceito se estende além das representações artísticas. (DICKEL, 2013, p.66)

Essa passagem reflete muito o enquadramento mental que alguns docentes têm sobre o que é ser indígena, porém, é uma questão de falta, no mínimo, em curiosidade em saber quem são seus alunos e não simplesmente objetificá-los e julga-los achando que já conhece tudo. Curioso foi o fato de que nessa formação, após o primeiro dia, nos foi repassado pelos responsáveis a reclamação de uma professora que queria ter visto as danças e músicas, porém, como não teve ela ficou muito decepcionada, o que corrobora bem com observação de DICKEL( 2013) citada acima e com as reclamações dos jovens alunos *Kanhgág* quando questionados sobre quais as maiores dificuldades na escola *fog*, foi relatado<sup>9</sup> o seguinte:

*Alguns professores são ignorantes (Entrevistado3)*

*Entender a educação diferenciada e os direitos indígenas (Entrevistado4)*

---

<sup>9</sup> Relatos colhidos em 30,31/08 e 04/09/2017 em Entrevistas com 14 jovens *kanhgág* com idades entre 18 e 34 anos sobre suas experiências em escolas fora da comunidade

*A diferença de línguas (Entrevistado n8)*

*Não entender que tínhamos outra língua (Entrevistado n9)*

A falta de compreensão e interesse por parte dos profissionais sobre sua cultura frustra muito os jovens *Kanhgág* e é bastante lembrado ao falarem dos pontos negativos em relação às escolas *fog*. Esse desinteresse da cultura causa diversos problemas aos processos educacionais dos *Kanhgág*, culminando no desânimo e por fim a desistência e abandono dos estudos. Em mais uma observação de DICKEL(2013) percebemos esse descaso:

Ele pronunciou as palavras em Kaingang e a professora admirou-se. Ela não sabia que os estudantes indígenas tinham sua própria língua [...] A falta desse conhecimento, por parte do corpo docente, de que esses estudantes indígenas têm sua própria língua acarreta em vários desencontros. Um deles é a rotulação de que eles não escrevem e nem falam bem a língua Portuguesa (DICKEL, 2013, p.71)

Acredita-se que somente uma postura mais firme da própria prefeitura quanto às suas prioridades em relação às histórias oficiais divulgadas e reproduzidas de forma à priorizar alguns segmentos enquanto exclui outros faria com que a longo tempo esses enquadramentos há muito construídos vão se transformando em narrativas mais plurais, que valorizem e reconheçam outros conhecimentos.

No início de maio fomos contatados por uma estudante de doutorado em Educação da Unisinos para darmos referências indígenas para participação do “XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire” que aconteceu na Unisinos entre os dias 03 e 05 de Maio. Inicialmente passamos os contatos do cacique Sr. Antônio e do Josme, que acertaram com a estudante uma apresentação de dança em troca do ônibus para vender artesanato em dois dias de evento no Hall do Anfiteatro Padre Werner, na Unisinos, ou seja, uma participação dos *Kanhgág* pensada estritamente ligada à apresentação de dança e à venda do artesanato, articulando pouca participação dos Grupos de Trabalho, mesmo porque foi feito o contato conosco bem em cima da hora. Acompanhamos os dois dias de evento para assegurar que tudo ocorresse bem e os *Kanhgág* fossem bem recebidos. Por ser um evento acadêmico é sempre visível a distância das teorias, sempre muito bonitas e as realidades vividas

pelos sujeitos. Em comparação ao evento do Colégio Sagrado, a sensibilidade do público acadêmico “freiriano” deixou a desejar ou ficou mesmo somente nos cartazes cheios de estética expostos com temáticas que iam desde o bem viver até a educação popular, temáticas extremamente caras às realidades indígenas de toda a América, mas pouco praticadas pelos acadêmicos, pois as alegorias ainda são mais valorizadas. Penso que um fórum como esse, após vinte edições, poderia trazer resultados mais práticos acerca as temáticas inspiradoras como *Luta e esperança, Opressão, Libertação e emancipação, Movimentos Populares*, etc.

A questão da dança foi controversa, pois a organização do evento gostaria que tivesse sido na abertura do primeiro e segundo dias, porém os *Kanhgág* fizeram apenas no primeiro dia por assim se sentirem mais confortáveis. A dança é algo muito especial, é para os *kanhgág* uma alegoria da memória *gufã* (tempos passados, dos velhos índios da mata), logo um patrimônio imaterial em constante preservação e adaptação aos usos do presente. Diferentemente de uma peça em conservação, a dança é um elemento que expressa sentimentos dos grupos. Neste caso, a dança representou a posse da Unisinos, a oportunidade futura de ser aluno. Os indivíduos que fizeram essa apresentação participam das atividades do *Coletivo Indígena*, para boa parte do grupo foi a primeira vez que realizaram a dança da guerra. Esta data também evidenciou a presença de dois grupos de dança, anteriormente o Cacique apontava a existência de um único grupo, porém como muitos foram fazer outra apresentação no mesmo horário, na cidade de Canoas, esse grupo “reserva” formado na maioria por jovens, estudantes da Educação Popular do Coletivo, foram escalados para a ocasião. Eventualmente os mais velhos apresentam as danças, todavia a memória se preserva no presente. Além disso, o público presente teve uma relação dialética, uns com mais exotismo, outros com criticidade, mas cabe lembrar a representatividade da dança para os *Kanhgág*. Mônica de Andrade Arnt (2005) acompanhou os *Kanhgág* nos anos de 2001 a 2005 analisando os cantos de guerra das comunidade Morro do Osso, Lomba do Pinheiro e Por Fi Ga. Alguns sujeitos evidenciados no trabalho de Conclusão de curso da referida autora hoje são moradores da Por Fi Ga e possuem relação direta com atividades do Coletivo, portando a seguinte citação foi construída numa microestrutura direcionada ao universo dos *Kanhgág* da zona metropolitana de Porto Alegre, incluindo São Leopoldo:

Além de realizar a atualização das referências de origens imemorais, a dança da guerra tem sido acionada no contexto urbano como um sinal diacrítico que distingue a identidade do grupo em situações de contato interétnico, na luta pela reivindicação do reconhecimento, pela sociedade e pelo Estado, da sua identidade étnica e da respectiva existência de índios na cidade e no sul do Brasil e dos direitos que a Constituição de 1988 prescreve para os grupos indígenas. Etnografias musicais têm mostrado que as danças rituais praticadas pelas populações autóctones têm sido fundamentais como uma das bases de orientação social de que os membros deste[s] grupo[s] têm se valido para afirmarem constantemente sua identidade. (ARNT, 2005, p.44)

Fotografia 12 - A Dança - Abertura “XX Fórum Paulo Freire” – 03.05.2018



Fonte: Diandra Saul, 2018<sup>10</sup>

Fotografia 13 - Dança da Guerra – Unisinos 03.05.2018



Fonte: Luciane Rocha Ferreira<sup>11</sup>

10

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1660745827379203&set=oa.185856093777214&type=3&theater&ifg=1> Acesso em junho de 2018

11

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1936031409750142&set=g.1798072913826017&type=1&theater&ifg=1> Acesso em junho de 2018

Fotografia 14 - Reitor P. Marcelo Aquino apreciando a dança Kanhgág



Fonte: Diandra Saul, 2018<sup>12</sup>

No segundo dia houve a participação do Professor Dorvalino Refej na “Mesa dos Movimentos Sociais” onde fez uma fala junto à representantes dos movimentos de mulheres camponesas, diversidade de gênero, economia solidária e educação popular. Segundo os artesãos, as vendas foram bem ruins no primeiro dia e no segundo poucas famílias retornaram.

Fotografia 15 – Dorvalino na Mesa dos Movimentos Populares – 04.05.2018

---

12

Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1660744954045957&set=oa.1858560937777214&type=3&theater&ifg=1> Acesso em Junho de 2018\



Fonte: Francine Nunes Pereira, 2018<sup>13</sup>

Sempre há aprendizados, em todos os lugares há a possibilidade de reflexão e aprimoramento de algumas práticas. Os eventos acadêmicos tendem a ser extremamente voltados às teorizações e individualismos típicos das carreiras, mesmo os de temática emancipadora com a presença de profissionais teoricamente mais sensíveis por lidar com a educação Popular. A transformação movida por Freire não se bastaria apenas de teorias sem que não houvesse ninguém para aplica-las, e realmente, qual o sentido de teorizar se não é para aplicar em alguma ação. Como colocado por ZIBECHI (2018) ao lembrar-se do histórico sobre “Educação Popular” ligado ao contexto de 1968:

Em 1967, Paulo Freire publicou seu primeiro livro, Educação como prática da liberdade, e em 1968 redige o manuscrito Pedagogia do oprimido, que se publica em 1970. Este livro influenciou várias gerações e chegou a vender o astronômico número de 750.000 exemplares, algo extraordinário para um texto teórico. Desde os anos 1970, os trabalhos de Freire foram debatidos nos movimentos, que adotaram suas propostas pedagógicas como forma de aprofundar o trabalho político dos militantes com os povos oprimidos. Uma das principais preocupações de Freire consistia em superar o vanguardismo imperante naqueles anos. Defendia a ideia de que para transformar a realidade é necessário trabalhar com o povo e não para o povo, e que é impossível superar a desumanização e a internalização da opressão só com propaganda e discursos gerais e abstratos. (IHU online, 2018)

<sup>13</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1800171943378343&set=g.1798072913826017&type=1&heater&ifg=1> Acesso em junho de 2018

Por isso talvez um pouco da decepção pela falta de apresentação de resultados de práticas mais amplas e duradouras.

Por último, a participação dos voluntários do Coletivo no Colóquio Discente do PPG de História Unisinos. O Josme Fortes como palestrante da mesa: “*Diálogos sobre educação pública*” falando sobre sua realidade de Professor da rede Estadual Kanhgág bilíngue e com a coordenação de Simpósio Temático (Sociedades Indígenas: narrativas contemporâneas) por duas voluntárias, eu, mestranda em Ciências Sociais, mais a Marina da Rocha, Mestre em Educação junto à outra colega mestranda em História, mais apresentação de trabalhos junto de outros colegas voluntários, Gabriel Amorim, Josme Fortes e Jean Honorato, sendo que os últimos dois estavam apresentando pela primeira vez em evento desse tipo e a realização das reflexões foram realizadas ao longo de nossos estudos no *Coletivo*.

Com esse evento, terminamos as ações dirigidas do *Coletivo* no primeiro semestre de 2018 com as diversas parcerias firmadas. As experiências foram positivas e muitos ensinamentos foram aprendidos para podermos aprimorar as ações, porém, acredita-se que essas atuações em que colocam em evidência a autonomia Kanhgág tem um grande potencial decolonial e de interculturalidade crítica à medida que legitimam as ações e principalmente as demandas *Kanhgág* junto e em conjunto da Universidade, favorecendo a relação em diversas esferas e espaços em que a Universidade já possui legitimação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do Projeto *Coletivo Indígena* uma nova relação entre os sujeitos, teoria e prática de pesquisa se configurou:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementaridade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. (BALDISSERA, 2001, p.06)

O envolvimento com comunidade é a condição de existência desse tipo de trabalho juntamente do engajamento dos alunos voluntários da Unisinos que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa ação, demonstrando também que há interesse nesse tipo de ação que requer envolvimento por parte dos acadêmicos e também dos Kanhgág de São Leopoldo. Apesar da divulgação e procura por voluntários ter se realizado a curtas distâncias, entre conhecidos, aulas e rodas de conversa e não de maneira institucional onde o alcance é expandido, a participação dos acadêmicos foi ampla, mas também rotativa, pois alguns precisaram assumir empregos até mesmo no próprio CCIAS, onde três voluntários estão estagiando em outros Projetos Sociais, porém outros colegas vão chegando e somando ao Coletivo. Em respeito aos voluntários, para uma captação mais abrangente, levamos em consideração a necessidade de uma formação intercultural crítica sobre a temática indígena, histórica e contemporânea, antes do início do trabalho para que não cheguem com velhas concepções e preconceitos na comunidade devido às referências homogeneizantes acumuladas. Nem todas as pessoas vão possuir a sensibilidade necessária para a ação junto de comunidades, mas nos cabe à orientação nesse sentido, onde o aprendizado é contínuo. Com o grupo diverso disciplinarmente formado pelo *Coletivo*, tem-se realizado a partilha de bibliografias e ideias, além de realização de apresentações de trabalhos em Eventos, já relativos às nossas reflexões.

Que estas ações sejam incentivos à continuidade ao envolvimento da Universidade com a comunidade *Kanhgág*, respeitando as demandas comunitárias e os direitos indígenas à participação e legitimação acadêmica autônoma. O final, nesse caso, é apenas um começo, porém, é necessário comprometimento com novos métodos e principalmente com os processos da comunidade *Kanhgág* de São Leopoldo com formação de profissionais, de preferência dessa comunidade, adequados ao trabalho e intenções. A Possível extensão curricular com aproveitamento de estágios obrigatórios em licenciatura para atenção especializada às aulas da Educação Popular é uma possibilidade promissora, desde que com os devidos cuidados e orientações. Com esse modelo, a Universidade poderia manter um curso de educação popular em cada bairro, pois a demanda por educação ou auxílio nos estudos é muito grande. Em diversas conversas com jovens não indígenas da cidade, muitos cumpridores de pena socioeducativa ou mesmo só esperando uma chance, foi nos questionada a possibilidade de abertura de outra turma para também

auxiliá-los em seus processos educacionais. Todos os semestres diversos alunos realizam seus estágios, muitos até encontrando dificuldades em encontrar lugares adequados e com horários flexíveis às realidades de estudantes trabalhadores que temos.

Ao ser questionado sobre o que estava achando do Projeto, o Sr. Antônio deu o seguinte relato:

*Olha, para mim, não quanto eu, mas para eles, mas desde que eu sou cacique a gente junto e esta proposta que vocês trouxeram para dentro da aldeia, para a nossa juventude, isso fez muito bem, incentivou nossos jovens, alguns dos nossos jovens estão interessados, estão interessando mais e nós também estamos dialogando com eles é desta forma que consegue de trabalhar, é dessa forma que consegue alcançar aquilo que pensa que sonha. Então, é assim. Aqui na nossa aldeia já tem passado vários, mas que dá essa contrapartida desse trabalho, desenvolvimento, claro que todas essas coisas não são fáceis, não são de um dia para outro, mas junto, batendo buscando que querendo ou não nós temos ter parceiro, um ajuda o outro, então eu tenho visto muito desenvolvimento com a juventude e ainda a tendência é essa proposta é ir amadurecendo, até eu estou ansioso para participar para mim também só fará muito bem de aprender mais umas coisas que eu tenho que aprender e os jovens muito mais, eu tô feliz com isso, tô mesmo, contente com os trabalhos que vocês começaram aqui a fazer, apesar de que é pouco tempo ainda né, que a gente se conheceu, que vocês começaram na minha liderança, mas eu creio que a gente vai buscar muita coisa boa junto, mas não particularmente para nós, mas para a nossa comunidade de forma geral". (Nigri Antônio dos Santos, Cacique)<sup>14</sup>*

Nessas palavras estão o maior incentivo para a continuidade e reconhecimento do Projeto como uma instância onde há interculturalidade crítica ao questionar as certezas impostas pela academia, que só tem a ganhar em pluralidade e transdisciplinaridade com esse envolvimento direto com os *kanhgág*.

Essa pesquisa ação constatou que o trabalho em conjunto da comunidade indígena, Universidade, Prefeitura e particulares é um bom caminho em busca da decolonialidade acadêmica no sentido de que a academia precisa ser descolonizada com novas referências, métodos, ações e envolvimento com as realidades ora somente observadas. A função da academia como formadora de novos profissionais de todas as áreas deve estar comprometida na diversificação de suas narrativas e

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida à autora em 16 de janeiro de 2017 na comunidade Por Fi Ga em São Leopoldo.

também de seus trabalhadores apostando em outros perfis que de fato trarão outra perspectiva, como os indígenas que há muito têm procurado se qualificar, tornando-se mestres e doutores, porém tem tido poucas oportunidades de exercer a docência com os *fóg* e os ensinar suas realidades e métodos. Parece que para os indígenas, o tão falado “local de fala” só vale na informalidade, para informar os pesquisadores que posteriormente publicarão suas percepções acerca do que acharem mais conveniente deixando, como bem nos disse o Sr. Antônio “(...) os velhinhos estão lá, perto do foguinho, passando fome, passando miséria (...)”(p.44). A ciência sempre teve um papel legitimador das mais diversas injustiças, é preciso girar a chave dessa ciência e dar outro sentido a isso tudo, um que sirva às pessoas e não só retire delas. Para isso, existem alguns dispositivos que podem e devem ser utilizados como possibilidades de decolonialidade, voltados para futuras e duradouras ações contínuas entre parceiros com o mesmo ideal decolonial. As ações possíveis de realização e o alcance dessa atuação em conjunto refletirão diretamente na formação de profissionais com uma vivência intercultural, preparados para a atuação e envolvimento nas diversas realidades e não somente a partir da sua própria perspectiva.

Para a cidade de São Leopoldo é fundamental repensar seus enquadramentos históricos, além de fornecer subsídios que ofereçam narrativas plurais aos seus professores. Com a continuidade do envolvimento da SMED junto ao Coletivo e a comunidade, as perspectivas são para boas construções. Investir em formações com foco em fundamentações decoloniais de Direitos Humanos, que reconheçam outros sujeitos, além de diferenciação urgente entre racismo e *bullying*, pois não é possível que o nazismo e o apartheid sejam tratados de forma tão irresponsável por gestores e educadores. A Nova Base Comum Curricular, se bem utilizada, pode ser uma ótima fonte decolonial, porém vai ser preciso que os professores e Universidades se reciclem e tenham outras percepções sobre educação para dar conta das novas competências e habilidades que retiram, por exemplo, a linearidade histórica baseada na Europa para inserir a perspectiva desde a América, mas como os educadores farão isso sem uma reforma em suas formações extremamente eurocêntricas? É um longo caminho que pode ser percorrido ou ser travado por falta de adequação.

Para a inserção de estudantes *Kanhgág* na Universidade, é preciso uma Política de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas, a concorrência do ENEM é injusta, as referências não levam em consideração a cultura indígena, além

de que, possui vagas insuficientes. É preciso investir em qualificação e pluralidade para que os *Kanhgág* possam realizar o vestibular da própria Universidade, que além de ter uma prova muito mais simples, pode personalizar o modo de seleção adequando à realidade indígenas. Como explicar aos alunos do *Coletivo* que eles não podem fazer o vestibular, pois a Universidade não possui nenhum tipo de política própria de acesso aos povos indígenas.

Em suas diferentes vocações, as pesquisas participantes atribuem aos agentes populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. (TRIPP, David2005, p.449)

Conclui-se com a certeza que ainda há muita ação a ser realizada nos mais diferentes ambientes buscando a decolonialidade através da interculturalidade crítica e colaboração da academia, portanto, os objetivos de aproximar a universidade e secretaria municipal de educação da comunidade *Kanhgág Por Fi Ga*, bem como fortalecer a autonomia, vínculos e os processos educacionais dos jovens, criando possibilidades de continuções e perspectivas de construções futuras que reconheçam a alteridade foram completas, por enquanto.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Rita De Cássia; BORNIOOTTO, Maria Luisa Da Silva; FAUSTINO, Rosangela. A Lei Federal nº 11.645/2008 e as pesquisas sobre formação e atuação de professores no período de 2008 a 2014. *Reunião Científica Regional da ANPED SUL*. ED. :Setor de Educação da UFPR Curitiba/PR, 2016 Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_MARIA-LUISA-DA-SILVA-BORNIOOTTO-RITA-DE-C%81SSIA-ALVES-ROSANGELA-CELIA-FAUSTINO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_MARIA-LUISA-DA-SILVA-BORNIOOTTO-RITA-DE-C%81SSIA-ALVES-ROSANGELA-CELIA-FAUSTINO.pdf) acesso em junho de 2017.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir". *Sociedade em Debate*, Pelotas, Agosto/2001 Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>

BARROS, Mariana; Missagia, Izabel; Moura, Marlene; Rezende, Fernanda. Entrevista Carlos Rodrigues Brandão. *Revista Habitus*. Goiânia, v.5, nº1 p.253-264. Jan/jun de 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/388/324> Acesso em janeiro de 2018

BARTH, Fredrick. Os grupos étnicos e suas fronteiras. IN: *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000, p.26-68.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. Tradução de Marco Estevão. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996

BERTRAND, Michele. O homem clivado – a crença e o imaginário. IN: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. SP, Vértice, 1989, p.15-40.

BONIN, Iara Tatiana. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. *Reunião Científica Regional da ANPED SUL*. ED. :Setor de Educação da UFPR Curitiba/PR, 2016 Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Relações-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em junho de 2017

BONFIL-BATALLA, Guillermo. El concepto de indio en América: una categoría colonial. *Anales de antropología*. Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) Vol. 9. México, 1972, p.105/124 Disponível em:

<http://www.journals.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077> acesso em junho de 2017

BORGES, Maristela Correa; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento de educação Popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan/dez. 2007

BRANDÃO, Carlos (org.), CARDENAL, Ernesto [et al.] *Lições da Nicarágua. A experiência da esperança*. 2ª edição – Campinas:Papirus, 1985.

BRANDÃO, Carlos e STRECK, Danilo Romeu. (org.) *Pesquisa Participante. O Saber da Partilha*. Aparecida, SP:Ideias e Letras, 2006

BRASIL. Artigo 331. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro 1940. Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/De12848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm) Acesso em janeiro de 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 28 outubro 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Lei Nº 10.639 (2003). Promulgada em de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 07/11/2015.

BRASIL. Lei nº 11445 (2008). Promulgada em 10 março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 07/10/2015.

CARDOSO. Dorvalino Refej. Aprendendo com todas as formas de vida do Planeta educação oral e educação escolar Kanhgág. *Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 2014.

CARLOMAGNO, Márcio C; ROCHA, Leonardo Caetano da. COMO CRIAR E CLASSIFICAR CATEGORIAS PARA FAZER ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, [S.l.], v. 7, n. 1, jul. 2016. ISSN 2236-451X. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> Acesso em novembro 2017.

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), pp. 221-236, CIEd - Universidade do Minho, 2003. <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>

COELHO, Cleber Duarte. “Ensino de filosofia no Ensino Médio sob a perspectiva das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. *REVISTA GRIFOS* - N. 41 – 2016. P.173/190 Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3665/2090>  
 acesso em junho de 2017

COLÉGIO SAGRADO SCHARLAU. Comunidade Indígena no Sagrado. São Leopoldo, 19 de abril de 2018. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/sagradoscharlau/photos/?tab=album&album\\_id=1941992989158108](https://www.facebook.com/pg/sagradoscharlau/photos/?tab=album&album_id=1941992989158108) Acesso em junho de 2018

COLÉGIO SÃO JOSÉ. *Cultura indígena e meio ambiente*. São Leopoldo, 29 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/colegiosaojosesl/photos/a.1361884850533268.1073742253.509694435752318/1362025280519225/?type=3&theater> Acesso em junho de 2018

DALL'OLMO, Alecs. Projeto leva acervo de museu DALL'OLMO, Alecs. Museu leva acervo até as escolas da região. *Jornal Vale dos Sinos*. 18/10/2016. Pg.06

DAMASCENO, Maira. Processos de ressignificação cultural na emã Por Fi Ga em São Leopoldo. IN: VIANNA, Marcelo et al (orgs). *O Historiador e as novas tecnologias - reunião de artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas/EPHIS - PUCRS*. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015

DAMASCENO, Maira.(a) O ir e vir Kanhgág em São Leopoldo (1996-2016). *REVISTA HUMANIDADES & INOVAÇÃO*, v. 4, p. 132-147, 2017 Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/357> acesso em maio de 2018

DAMASCENO, Maira.(b) Representações, diferenciações e processos de identidades das sociedades ameríndias brasileiras. IN: *XIII Jornadas Bolivarianas: Educação na América Latina à luz dos anos da Reforma Universitária de Córdoba*. Instituto Estudos Latino Americanos - IELA - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/jornadas-bolivarianas/xiii-edicao/anais-da-xiii-edicao-das-jornadas-bolivarianas/jornadas-5> acesso em abril de 2018.

DAMASCENO, Maira.(c) Disputas Historiográficas e relações de poder em áreas de fronteiras interculturais: implicações da história oficial. In: *II Congresso Internacional de Estudos Históricos Latino-americanos (CI-EHILA)*, 2017, São Leopoldo. Anais do II Congresso Internacional de Estudos Históricos Latino-americanos, 2017. p. 48-55 Disponível em: <http://www.projeto.unisinos.br/emm/2017/anais-II-CI-EHILA-2017.pdf> acesso em maio de 2018

Damasceno, Maira. Descolonización de los currículos e historia oficial: algunas implicaciones en la ciudad de São Leopoldo / RS.. In: *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio. Ponencias completas*. Montevideo, 2018. Disponível em: [http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3803\\_maira\\_damasceno.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3803_maira_damasceno.pdf) acesso em maio de 2018

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp.55-77. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> acesso em junho de 2017.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, Editora da UFPR, 2000. [http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu\\_engel.pdf](http://coral.ufsm.br/righi/EPE/irineu_engel.pdf) acesso em janeiro de 2018

ENTREVISTADO 1: Relatos [30/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 2: Relatos [30/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 3: Relatos [30/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 4: Relatos [30/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 5: Relatos [31/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 6: Relatos [31/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 7: Relatos [31/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 8: Relatos [31/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 9: Relatos [31/08/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 10: Relatos [01/09/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 11: Relatos [01/09/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 12: Relatos [01/09/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 13: Relatos [01/09/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ENTREVISTADO 14: Relatos [01/09/2017] Comunidade Kanhgág Por Fi Ga, São Leopoldo/RS Entrevistas semi estruturadas cedidas à essa Dissertação. Entrevistadora: Maira Damasceno. São Leopoldo: Unisinos

ESCLARECIMENTO SOBRE A MINHA CONTRATAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO. [Status de Facebook) Fabrício Carpinejar, 09 setembro de 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/carpinejar/posts/1677311208955851> Acesso em fevereiro de 2018

FOLLMANN, José Ivo; et al. *Processos de identidade, relações étnico raciais e relações religiosas*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2017 (Coleção NEABI; v.4. Refazendo laços e desatando nós). Disponível em: [http://repositorio.unisinos.br/neabi/processo-identidade/processos\\_de\\_identidade/assets/basic-html/page-1.html#](http://repositorio.unisinos.br/neabi/processo-identidade/processos_de_identidade/assets/basic-html/page-1.html#) acesso em novembro de 2017

FOLLMANN José Ivo. Identidade como conceito sociológico. *Revista de Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 37, n. 158, p. 43-66, 2001.

FOLLMANN José Ivo. O desafio transdisciplinar: alguns apontamentos. *Revista de Ciências Sociais Unisinos* 41(1): p. 53-57, janeiro/abril, 2005.

FOLLMANN, José Ivo. Processos de identidade versus processos de alienação; algumas interrogações. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 83-90, jan./jun. 2012.

FORTES KONHO, Josme. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: REALIDADES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA NA COMUNIDADE KANHGÁG POR FI GA EM SÃO LEOPOLDO/RS. Colóquio Discente de Estudos Históricos Latino Americanos. Unisinos, 2018

GÓMEZ, Santiago Castro-; GROSGOQUEL, Ramón (orgs). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

HALL, Stuart. A Questão Multicultural. IN: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003, p.51-99

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

HARRES, Marluza, RUCKERT, Fabiano. *A natureza, o tempo e as marcas da ação humana. Políticas Públicas e ambiente em perspectiva histórica. São Leopoldo, RS – São Leopoldo:Oikos, 2011*

KROTZ, ESTEBAN. La producción de la antropología en el Sur: características, perspectivas, interrogantes. *Alteridades* 1993, Vol. 3 Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711380002> ISSN 0188-7017 Acesso em junho de 2017

KROTZ, Esteban. La diversificación de la antropología universal a partir de las antropologías del sur.. *Boletín Antropológico*, v. 24, n. 66, Universidad de los Andes, Mérida (Venezuela), 2006. p. 7-20

JIMENO, Myriam. La vocación crítica latinoamericana de la antropología. *Maguaré* 18, p. 33-58, 2004

KUZUYABU, Marina. Escolas confundem racismo com bullying. *Revista Educação*. Edição 217, 2015. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/escolas-confundem-racismo-com-bullying/> acesso em fevereiro de 2018

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Lideranças Kaingang no Brasil Meridional (1889-1930). Instituto Anchietano de Pesquisas.v.64 São Leopoldo: Unisinos, 2007 Disponível em: <http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/antropologia/antropologia64/antropologia64.pdf> acesso em junho de 2018

\_\_\_\_\_. Os Kaingangues: momentos de historicidades indígenas. In: KERN, Arno A.; SANTOS, Maria Cristina dos; GOLIN, Tau (Org.). Povos indígenas. Passo Fundo, RS: Méritos, 2009. cap. 3, p. 81-108 (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul, vol. 5).

LAS CASAS, Fray Bartolome De. *Apologia*. Madrid: Editora Nacional. P. 11-46 LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: [http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf) acesso em junho 2017.

LUTA da educação contra a pobreza. São Leopoldo, Jornal ABC Domingo, nº542. p.3, 16 de abril, 2006.

MACHADO, Ricardo. A força Política da Indigineidade. *Revista IHU*. Edição 507 de 19 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6912-a-forca-politica-da-indigineidade> acesso em junho de 2017

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jun. 2009.

NORO, Luiz Roberto e NORO, ELLIS Maria Souza. A Auto-estima como Facilitadora do Processo de Ensino-aprendizagem. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v. 17, n. 2, p. 113-119, ago./dez. 2002

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)Caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 7-21, fev. 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório no Brasil. ed. Brasília, DF: 2011.

POUTIGNAT, P.; STREIFF- FENART, J. Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras, de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

*Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. 5.*

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941> Acesso em 14 jun 2017

RADIO ABC 900. Programa Divas no Ar. Apresentação de Cristine Foernges. 19 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/radioabc900/videos/1656377427771260/> acesso em junho de 2018

RIO GRANDE DO SUL. LEI Nº 13.474, DE 28 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.474.pdf> acesso em janeiro de 2018.

SÃO LEOPOLDO. *Lei Nº 8.291*, de 24 de junho de 2015.

SÃO LEOPOLDO, Prefeitura. Atlas socioambiental de São Leopoldo. Organizadores: Flora Zelter, Maristela Severo Letti, Darci Zanini - SL: Oikos, 2012.

SÃO LEOPOLDO, Prefeitura. *Plano Municipal de Educação (2015-2024)*. Disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=abreAnexos&arquivo=6788&nomeArquivo=Lei%208.291%20%20Plano%20Municipal%20de%20Educa%E7%E3o&categoriaDownload=9> acesso em 14 jun 2017

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. EM MEMÓRIA AO DIA DO ÍNDIO. 24 de abril de 2018. Disponível em:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Alunos visitam comunidade Kanhgág. 26 de abril de 2018. Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1505558376220095&id=708049235971017](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1505558376220095&id=708049235971017) Acesso em junho de 2018

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; e SOUZA, José Josberto Montenegro. O Ensino de História e a educação para relações étnico raciais: diálogos com estudos descoloniais. *REVISTA GRIFOS* - N. 41, 2016, p.57/79.

SILVA, Tadeu Tomáz da. A produção da identidade e da diferença. IN: *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 11 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Jessé. *Tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015

THIOLLENT, Michel. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E METODOLOGIA DA EXTENSÃO. Anais do I Congresso brasileiro de Extensão Universitária, Universidade Federal da Paraíba. 2002. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/conferencias/construcao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf) acesso em fevereiro de 2018

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997. 164 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em janeiro de 2018

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: *Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511> Acesso em junho de 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge et al. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> Acesso em junho de 2017

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf> acesso em junho de 2017

ZIBECHI, Raúl. Meio Século de Educação Popular. *Revista do IHU*. 09 JUNHO DE 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/579767-meio-seculo-de-educacao-popular-artigo-de-raul-zibechi> Acesso em julho de 2018.

## ANEXO A - "O MILAGRE DO VALE: A EPOPEIA DE UM POVO"

TERÇA-FEIRA, 18.10.2016 / COMUNIDADE / JORNAL VS/6

# Museu leva acervo até as escolas da região

Projeto-piloto entrou em ação em instituição da Feitoria

## VEJAM ESTA

ALECS DALL'OLMO

**São Leopoldo** - Que tal ajudar a levar o museu até uma escola? A direção do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo está colocando em movimento o projeto Leve o Museu a uma Escola. E antes mesmo de conseguir parceiros da iniciativa privada ou até apoios de cidadãos, principalmente para o transporte do acervo escolhido para a iniciativa, o projeto já entrou em trânsito. Foi uma experiência piloto justamente para deixar claro que a ideia é fazer e levar para dentro das escolas um pouco da história e da memória que ajudaram a formar o Vale. A primeira parada envolveu a Escola Emílio Meyer, no bairro Feitoria. A estrutura, que ficou na escola, volta nesta semana para o museu. A apresentação da mostra na escola contou com a participação especial do historiador Rodrigo Luis dos Santos e Elisandra Brandão, que integra a equipe do museu.

## RECORTE

Para iniciar, o diretor do museu, Giovanni Mesquita do Estreito, escolheu levar para a escola parte da mostra *O Milagre do Vale: A epopeia de um povo*, que foi organizada Henrique Prieto (1938 – 2015). "São textos, fotografias, gravuras. Fizemos um recorte, mas o essencial está presente."



SELEÇÃO: diretor do museu fez a escolha das imagens

## Iniciativa aumenta acesso a peças

A ideia é justamente mobilizar apoiadores para seguir com o projeto em outras escolas. E com isso aumentar as pessoas com acesso as informações do museu, da imigração alemã, de como iniciou a cidade e a região. Ampliar o acesso a memória que somos feitos. E a ideia de recuperar e colocar novamente em evidência *O Milagre do Vale* já é uma maneira de instigar novas gerações a conhecer e se aventurar em expedições na história ou mesmo nas estradas, vales, rios, montanhas e matas.

## O MILAGRE DO VALE

A mostra *O Milagre do Vale: A epopeia de um povo* tem 250 textos e 360 fotos, divididos em mais de cem painéis. Esses painéis foram compostos a partir de 1972, tendo como objetivo inicial os eventos comemorativos do sesquicentenário da imigração alemã no Rio Grande do Sul, que ocorreriam em 1974. Conforme dados do Museu Visconde, a exposição foi toda constituída com imagens

em preto e branco. A mostra foi fruto de grande esforço de pesquisa historiográfica e iconográfica o que faz com que, mesmo tendo sido feita há tanto tempo, seus dados são de interesse atual. Nela os visitantes poderão absorver boa parte deste relato, através da saga que envolveu a chegada dos colonos germânicos e a posterior fundação e evolução da cidade de São Leopoldo.

## ALEGRIA E ORGULHO

Na Escola Municipal Emílio Becker é possível conhecer os painéis que contam a história de São Leopoldo. A supervisora escolar Regina Reitter reforça que receber a exposição é motivo de alegria e orgulho. "Aproxima a comunidade da história da nossa cidade. Muitas vezes as famílias não conseguem ir até o Museu, assim fica muito mais fácil." Regina explica que foi através da mãe de estudantes da instituição, que a mostra tomou forma.

## O projeto para difundir história

O Projeto Leve o Museu a uma Escola tem a finalidade de levar à comunidade estudantil e seus familiares, um pouco do trabalho desenvolvido no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo. A iniciativa também ajuda a concretizar parte da missão do Museu Histórico que é expor o seu acervo e difundir a memória da nossa história. O período de permanência da Exposição será definido com as escolas interessadas. Interessados em conhecer melhor o projeto e principalmente em apoio podem entrar em contato com a direção do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (Avenida Dom João Becker, 491, Centro, São Leopoldo) e pelos telefones 3592-4557 ou 3592-3984.

**ANEXO B – MATÉRIA COM O JOSME – REVISTA IHU**

EDIÇÃO 507 | 19 JUNHO 2017

A força política da Indigineidade

Ricardo Machado

**O kaingang Josme Fortes, Konhko, aluno do curso de Pedagogia da Unisinos, aposta na garantia e acesso à educação como fortalecimento dos integrantes de sua aldeia e de seus modos de vida**

Quando Josme Fortes anda pelos corredores da universidade de calças jeans, tênis e jaqueta é tão notado quanto qualquer outro aluno do campus. Quem o vê sentado à classe de uma das disciplinas do curso de Pedagogia nem mesmo imagina que há apenas seis anos ele vivia em uma aldeia indígena Kaingang no interior do Rio Grande do Sul, em Nonoai, e sequer falava português. Em pouquíssimo tempo, Josme ou Konhko, como é chamado no idioma de sua etnia, aprendeu a falar português, entrou para a universidade e planeja se formar em 2019. “Quando eu saí da minha aldeia eu não sabia falar português e mesmo uma de minhas professoras aqui na universidade me perguntou como eu aprendi a falar português. Essa é uma dificuldade que eu ainda tenho porque na minha aldeia eu fui alfabetizado em kaingang, mas eu pretendo ir aprimorando o português para poder levar o conhecimento que eu adquiro aqui para a minha comunidade”, conta Josme.

O intenso e radical avanço dos fazendeiros nas terras indígenas onde os Kaingang viviam e vivem levou à escassez, considerando seus modos de subsistência tradicionais. “Quando eles [os fazendeiros] vão para lá, derrubam o mato para colocar boi e jogam veneno no rio, que é de onde tirávamos os peixes para nossa alimentação. Quando eu era bem pequeno era só mato por tudo que era lado, mas quando saí era só fazenda”, explica. Josme foi o último filho de sua família a sair da aldeia, ficou lá até a morte de sua mãe. “Nós viemos para esta aldeia urbana porque em nossa aldeia grande não tinha mais como nos sustentarmos. Depois que meu pai e minha mãe faleceram eu vim para cá”, complementa.

Ainda que a vida próxima aos centros urbanos reconfigure os modos de subsistência das comunidades indígenas, diante do cenário de devastação de seus locais tradicionais acaba se tornando uma opção digna de sobrevivência material e cultural. “Na nossa aldeia são mais de 50 famílias, sem contar os novos casamentos, o que vai deixando o espaço menor. Todo o caso, estamos vivendo bem lá porque podemos cultivar nossa cultura”, comemora. Ao contrário do que o senso comum acredita, Josme não entrou para a faculdade para se tornar “branco”, mas para garantir que sua indigeneidade permaneça e que seus descendentes possam ter mais força política de viver e manter suas tradições. “Eu não quero que os integrantes mais novos da minha aldeia passem pelas mesmas dificuldades que eu, porque tenho muitas dificuldades, mas vou levando com a ajuda dos meus colegas”, pontua. “Eu penso que para o futuro o que precisamos é de pessoas qualificadas para entender e atender as culturas diferenciadas. Nós como professores, educadores, precisamos conhecer as culturas para saber trabalhar com elas”, sustenta.

**Josme Fortes – Konhko** – é kaingang, estudante do curso de **Pedagogia PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos e morador da aldeia Kaingang Por Fi Ga.

***ERRATA:** Na versão impressa desta entrevista foi informado que Josme Fortes era estudante de Pedagogia. A informação correta é que Josme Fortes está vinculado ao curso de **Pedagogia PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**.*

**Confira a entrevista.**

**IHU On-Line – Que caminhos levaram sua vida de indígena aldeado em Nonoai, no interior do RS, a encontrar a vida de indígena aldeado na região metropolitana de Porto Alegre?**

**Josme Fortes - Konhko** – Sou natural de Nonoai e quando tinha 36 anos saí de lá porque não tem mais mata, pois os fazendeiros derrubaram todos os matos e poluíram tudo. Quando eu era menor, morava no meio da floresta e ali nós pegávamos frutas, caçávamos e pescávamos, de modo que quando eu cheguei por volta dos 30 anos não existia mais essa natureza viva. Então nós viemos para esta aldeia urbana porque em nossa aldeia grande não tinha mais como nos sustentarmos. Depois que meu pai e minha mãe faleceram eu vim

para

cá.

Antigamente, em São Leopoldo, havia às margens da Rodovia BR-116 um terreno destinado pela prefeitura às famílias indígenas, mas era muito arriscado porque tem as crianças e era perigoso. Agora tem outra área no bairro Feitoria, retirado do centro da cidade, que para nós é mais confortável, sobretudo por conta das crianças.

**IHU On-Line – Essa área que a prefeitura destinou para as famílias indígenas era da prefeitura? Como está a situação?**

**Josme Fortes - Konhko** – A terra em que estamos era da prefeitura, mas foi passada à União e é reconhecida como território indígena. Eu não sei exatamente o número de crianças que moram na aldeia, mas são mais de 50 famílias, sem contar os novos casamentos, o que vai deixando o espaço menor. Todo o caso, estamos vivendo bem lá porque podemos cultivar nossa cultura.

**IHU On-Line – Como foi aprender português e como está sendo a experiência como estudante na Unisinos?**

**Josme Fortes - Konhko** – Eu estou fazendo Pedagogia aqui na Unisinos. Quando eu saí da minha aldeia eu não sabia falar português e mesmo uma de minhas professoras aqui na universidade me perguntou como eu aprendi a falar português. Essa é uma dificuldade que eu ainda tenho porque na minha aldeia eu fui alfabetizado em kaingang, mas eu pretendo ir aprimorando o português para poder levar o conhecimento que eu adquiro aqui para a minha comunidade. Eu não quero que os integrantes mais novos da minha aldeia passem pelas mesmas dificuldades que eu, porque tenho muitas dificuldades, mas vou levando com a ajuda dos meus colegas, porque assim como tem professores que nos ajudam, tem professores que não são assim. Eu comecei o curso no ano passado e minha previsão de formatura é para 2019.

**IHU On-Line – Como se chama e como é a vida na comunidade indígena de que tu faz parte?**

**Josme Fortes - Konhko** – A comunidade se chama Por fi Ga, que significa “Tovaca”, que diz respeito a um tipo de madeira que tem na região da aldeia, uma espécie de palmeira. Nós não temos muitas dificuldades na aldeia porque seguimos nossas tradições, e à medida que vamos aprendendo com os brancos eles também aprendem conosco.

Aqui na universidade eu sempre comento com as professoras que eu estou aqui para aprender com elas, mas elas também têm que aprender comigo. Digo isso porque tem umas que não querem aprender comigo porque acham que são doutoras e que não têm nada a aprender. Mas eu vou vencer e vou ir até o fim.

**IHU On-Line – Como é a escola das crianças na aldeia?**

**Josme Fortes - Konhko** – Lá na escola, que fica dentro da aldeia, eles aprendem kaingang e português. A aula dentro da aldeia funciona do primeiro ao quinto ano, todos juntos, mas com certeza conseguiremos ampliar para outras séries. Eu trabalho com o quarto e quinto ano e tem o professor Dorvalino, da Universidade Federal do Rio grande do Sul - UFRGS, que trabalha com o primeiro, o segundo e o terceiro ano. Lá, as crianças são alfabetizadas em duas línguas desde o primeiro ano, em kaingang e português. Na verdade eles já saem alfabetizados da família, o que eles aprendem na escola é a escrever.

**IHU On-Line – Como é a organização da aldeia de vocês?**

**Josme Fortes - Konhko** – Todos os anos, na semana do índio, nós preparamos um evento em que fazemos rituais. As escolas do município vão participar, as universidades como a UFRGS e a Feevale sempre participam, exceto a Unisinos, o que não deixa de ser estranho porque é a universidade onde estou estudando que não foi. Integrantes da minha aldeia sempre vêm fazer palestra aqui [na Unisinos] e pedi para a minha professora para ela liberar a turma para assisti-la e ela não liberou, mas isso é importante porque os meus colegas que não são índios têm que saber sobre a minha cultura. Eu conheço minha cultura porque vivo na minha comunidade, mas quem tem que aprender sobre ela são os outros que não são índios.

**IHU On-Line – De onde vem o sustento dos integrantes da aldeia?**

**Josme Fortes - Konhko** – O principal recurso vem da venda de nossos artesanatos e cada família recebe uma cesta básica de alimento todo o mês, mas parece que essa doação continuará somente até o final do ano, depois vão tirar.

**IHU On-Line – E a vida próximo à cidade é melhor do que a vida na aldeia em Nonoai?**

**Josme Fortes - Konhko** – Aqui é melhor porque conseguimos vender nossos artesanatos e isso é importante para nossa sobrevivência. Lá na aldeia, em Nonoai, a cidade fica muito longe, então se não temos dinheiro para pegar o ônibus para o centro da cidade não tem como vender, por isso aqui é melhor. Vivendo mais próximo das zonas urbanas conseguimos não só vender nossos artesanatos, como comprar alimentos e roupas quando chega o inverno.

**IHU On-Line** – **Como se caracteriza o avanço dos fazendeiros na região que tu morava?**

**Josme Fortes - Konhko** – Principalmente devido à pecuária e às granjas. Quando eles vão para lá, derrubam o mato para colocar boi e jogam veneno no rio, que é de onde tirávamos os peixes para nossa alimentação. Quando eu era bem pequeno era só mato por tudo que era lado, mas quando saí era só fazenda.

**IHU On-Line** – **Os teus pais ainda estão vivos?**

**Josme Fortes - Konhko** – Não. Ambos faleceram. Eu fiquei lá porque estava cuidando da minha mãe, era o único filho dela que continuava na aldeia. As raízes desta aldeia em São Leopoldo (na região metropolitana de Porto Alegre, RS) foram plantadas pela minha família, foram eles que vieram para cá vender artesanato e acamparam às margens da BR-116. A prefeitura percebeu que eles estavam em situação de risco e conseguiram essa terra onde moramos. Depois que minha mãe faleceu e eu fiquei sozinho, o meu irmão me trouxe para cá.

**IHU On-Line** – **Como tu olhas para o futuro?**

**Josme Fortes - Konhko** – Essas coisas que estão acontecendo, de enchentes e coisas assim, somos nós quem provocamos. Nós provocamos a natureza e agora ela cobra de nós. Eu penso que para o futuro o que precisamos é de pessoas qualificadas para entender e atender as culturas diferenciadas. Como sempre falo, nós somos discriminados até com um olhar, até mesmo uma palavra é capaz de machucar uma pessoa. Por isso sempre digo que nós como professores, educadores, precisamos conhecer as culturas para saber trabalhar com elas. Quando eu converso com meu colega que estudou na UFRGS ele comenta que também passou por isso lá e eu não acreditava nele, mas quando entrei aqui senti o que ele sentia.

A gente precisa não olhar para a diferença e discriminar, precisamos saber trabalhar com culturas diferentes e entender que não é fácil, porque se eu levar um branco para a minha aldeia e querer que ele fale como índio ele também não vai conseguir, também terá dificuldade. Um dos problemas é que quando eu chego aqui [na universidade] querem que eu aprenda na marra as coisas. O educador tem que se colocar nos dois lados. ■

## ANEXO C – MODELO DE PLANO DE AULA – EDUCAÇÃO POPULAR

**MACRO NUTRIENTES AULA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – COLETIVO INDÍGENA – PROF GABRIEL CHAVES – 8 DE JUNHO DE 2018**

**1-CARBOIDRATOS** → Os carboidratos são considerados as principais fontes alimentares para a produção de energia, além de exercer inúmeras funções no **metabolismo**. As principais fontes de carboidratos são grãos, os vegetais, o melado e açúcares.

- Glicose → Glicose: É a forma de açúcar comumente encontrada na corrente sanguínea. É o principal produto formado a partir da **hidrólise** dos carboidratos mais complexos no processo de **digestão**.
- Frutose → É o açúcar das frutas, mais doce de todos os monossacarídeos. Sua doçura varia conforme a fruta amadurece, ela se torna mais doce porque a sacarose se transforma em glicose e frutose. É encontrado nas frutas e mel.
- Lactose → É o açúcar do leite. Não é encontrado livre na natureza. Combina-se com a glicose para formar lactose. É obtida através da **hidrólise** (quebra) da lactose durante o processo de digestão. Está presente no leite

**2-PROTEÍNAS** → Encontram-se no tecido muscular, nos ossos, no sangue e outros fluidos orgânicos. **FUNÇÕES** > 1) Constroem novos tecidos, Fonte de calor e energia, Contribuem para diversos fluidos e secreções corpóreas essenciais, como leite, esperma e muco, Transportam substâncias, Defendem o organismo contra corpos estranhos (anticorpos contra antígenos).

- 1) Proteína de alto valor biológico (AVB): Possuem em sua composição aminoácidos essenciais em proporções adequadas. É uma proteína completa. Ex.: proteínas da carne, peixe, aves e ovo.
- 2) Proteínas de baixo valor biológico (BVB): Não possuem em sua composição aminoácidos essenciais em proporções adequadas. É uma proteína incompleta. Ex.: cereais integrais e leguminosas (feijão, lentilha, ervilha, grão-de-bico, etc.). Em quantidade insignificante pode ser encontrado em pães e biscoitos.

**3-GORDURAS** → São substâncias orgânicas de origem animal ou vegetal. Além de fonte de energia, são veículos importantes de nutrientes, como vitaminas **lipossolúveis** (A, D, E, K).

- Saturados: Presentes em carnes gordas, banha, manteiga, palma, cacau, laticínios, coco, etc. Deve ser limitada a menos de 10% do total de ingestão calórica. Aumentam o colesterol total e a LDL.
- Monossaturados: Presentes no azeite de oliva, canola, açaí, abacate e frutas oleaginosas (amendoim, castanhas, etc.). Diminui o LDL e o colesterol total.
- Polinsaturados: Presentes nos peixes, óleos vegetais (girassol, soja, milho, canola, açafrão, algodão, gergelim, etc.) e nas frutas oleaginosas (castanhas, nozes, avelãs, etc.). Diminuem a concentração de colesterol na LDL, possuem efeito antiinflamatório sobre as células **vasculares**.

**QUESTÃO 08**

Comparação entre requeijão cremoso <i>light</i> e normal				
Produto (100 g)	Calorias	Carboidratos	Proteínas	Gorduras
Requeijão cremoso <i>light</i>	161 kcal	8,2 g	11,03 g	12,44 g
Requeijão cremoso normal	349 kcal	2,66 g	7,55 g	34,87 g

Disponível em: <http://qnint.sbg.org>. Acesso em: 6 set. 2014 (adaptado).

Considerando uma dieta de restrição calórica, qual a vantagem do consumo do produto *light* sobre o normal?



**Vocabulário**

**Hidrossolúvel**  
Solúvel em água, dissolve em água.

**Lipossolúvel**  
O que é solúvel em gordura(s) e óleo(s).

- A** Pode ser consumido livremente por diabéticos.
- B** Apresenta uma redução de mais de 25% da energia total.
- C** Apresenta todos os nutrientes energéticos em quantidades reduzidas.
- D** Pode ser consumido livremente por pessoas em dieta para emagrecimento.

4 Ciências da Natureza e suas Tecnologias – ENCCEJA 2017

### QUESTÃO 03

Um consumidor lê na caixa de suco de laranja a frase “Não contém glúten”. Pensativo, observa as embalagens de outros produtos. Nos pães e biscoitos, é comum aparecer “Contém glúten”, mas não em todos os casos.

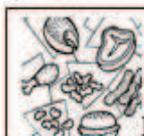
A presença dessa informação na embalagem dos produtos se justifica porque a referida substância é um tipo de

- A** gordura muito calórica.
- B** açúcar e não pode ser consumido por diabéticos.
- C** proteína capaz de causar alergia em algumas pessoas.
- D** aditivo alimentar que, em altas doses, pode ser prejudicial à saúde.

**Metabolismo**  
conjunto de transformações, num organismo vivo, pelas quais passam as substâncias que o constituem: reações de síntese (anabolismo) e reações de desassimilação (catabolismo) que liberam energia.

**Anabolismo**  
Ação simplificada pela digestão, as substâncias são recompostas e incorporadas nas células; assimilação.

**Catabolismo**  
fase do metabolismo em que ocorre a degradação pelo organismo das macromoléculas nutritivas, com liberação de energia.



PROTEÍNAS



CARBOIDRATOS



GORDURAS

## ANEXO D – PEDIDO DE REFORMA PARA A ESCOLA *KANHGÁG*

Publicado em 15/06/2015 - 18h38  
Última atualização em 15/06/2015 - 18h42

### Escola caingangue está desabando e tem pedido de reforma desde 2012

Comunidade indígena teme que o telhado da escola desabe a qualquer momento

Dayane Mascitti - empresavs@gruposinos.com.br



Foto: Dayane Mascitti/GES-Especial

São Leopoldo – Não é novidade no País que tem como slogan do governo federal Pátria Educadora se deparar com situações que deprimem o mais sonhador dos educadores. Enfrentar problemas de infraestrutura é a realidade das crianças e jovens indígenas da comunidade caingangue em São Leopoldo, que desde novembro de 2012 aguardam melhorias. O desafio para esses estudantes vai muito além do acesso para adquirir livros e cadernos. A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental na Comunidade Caingangue PorFi está ameaçada. Basta entrar na modesta sala de aula para perceber que o forro está em situação precária. "O teto vai cair daqui alguns dias. Temos medo que desabe com a turma assistindo aula. Os vidros também estão quebrados e o telhado com telhas faltando", relata o professor Josme Fortes, enquanto transferia para o quadro lições aos seus alunos.

O cacique José Vergueiro destaca que a sala de aula tem o objetivo de abrir novos horizontes para o povo. "Temos 45 famílias que vivem na aldeia. São 160 pessoas que convivem aqui. Temos que juntar as turmas de 1.º a 3.º ano na mesma aula no turno da manhã e do 4.º ao 5.º de tarde. Todos têm essa escola como referência. Faz alguns anos que pedimos reforma para a Secretaria de Educação do Estado, mas nada foi feito ainda. Nos dias de chuva, a sala fica toda alagada", ressalta Vergueiro.

O professor Dorvaleno Cardoso frisa que o acesso à educação é o primeiro passo para os indígenas se comunicarem no Município. "Eles precisam obter conhecimento para que seja dada uma boa oportunidade na vida. E o diferencial é que a escola está localizada dentro da aldeia. Isso ajuda a consolidar ainda mais a nossa cultura", declara.

## ANEXO E - ESCOLA INTERDITADA

Educação

### Escola indígena vai iniciar ano letivo interdita em São Leopoldo

*Crianças da Aldeia Por Fi Ga terão aulas no centro comunitário*

Franceli Stefani

31/01/2017 20:06 31/01/2017 20:51

Compartilhar



Diego da Rosa/GES

CAINGANGUES: escola interdita desde agosto de 2016

As crianças indígenas da aldeia caingangue Por Fi Ga, localizada na Estrada do Quilombo, no bairro Feitoria, estão sem colégio. A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental na Comunidade Kaingang Por Fi está interdita desde o dia 4 de agosto, quando o governo do Estado proibiu a retomada das atividades no local. De acordo com a coordenadora de projetos do Departamento Administrativo da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), Livia

Berghetti Dantas, o colégio seguirá interdito. Ela lembra que para não perder o ano letivo, o acordo estabelecido junto ao Ministério Público prevê a utilização Centro Comunitário como sala de aula para as crianças.

Conforme o cacique Antônio dos Santos, a escola corre risco de desabar. O teto tem buracos, goteiras e as classes estão deterioradas. Os banheiros, inclusive, estão sem condições de uso. Para ninguém tentar entrar no espaço, as portas receberam cadeados, mas através da janela quebrada é possível observar o tamanho do problema. Santos diz que o Estado não cumpriu com a promessa feita e assinada perante a comunidade. Ele conta que desde meados do último ano foi determinado que o projeto de uma nova instituição de ensino fosse executado. "A escola vai ser demolida. Foi interdita para que a obra pudesse começar, mas até agora nada", desabafo. Atualmente, 85 crianças vivem na aldeia, mas o número deve aumentar. "Temos muitos casais novos e mulheres grávidas. Temos professores internos que promovem ensino bilíngue", destaca.

#### Sem possibilidade de execução

Livia explica que agora não há possibilidade de executar o projeto de adequação por conta de reserva financeira. Mas lembra que o calendário escolar está em recesso e que na sequência será possível executar. "A previsão é realizar a obra de adequação por meio de licitação descentralizada. Ou seja: o Estado disponibiliza verba direta por meio de carta pública, no sentido de agilizar, pois o custo dessa adequação é baixo. Vamos tentar na primeira semana de fevereiro encaminhar os pedidos de orçamento com base no custo menor." Já o projeto da escola exige licitação. "O projeto da escola está em processo de licitação. Estamos na fase de habilitação técnica. A ideia é ter uma escola nova a partir de 2018. Agora no primeiro trimestre vamos abrir a licitação do projeto, então abrimos nova licitação para execução da obra. Acredito que no final do ano estaremos com a obra contratada."

**ANEXO F – ACORDO PARA ESCOLA NOVA - MPF**

## Justiça Federal promove acordo para construção de escola em comunidade indígena de São Leopoldo (RS)

---

19 de outubro de 2016

O Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejuscon) da Justiça Federal em Novo Hamburgo (RS) promoveu as tratativas que resultaram na construção do prédio definitivo da escola da Comunidade Indígena Kaingang Por Fi Ga em São Leopoldo. O Ministério Público Federal (MPF) pediu na ação a edificação de um local provisório para as aulas, mas as partes conseguiram construir uma solução melhor, que resolveu mais de um problema. O acordo foi homologado pela juíza Catarina Volkart Pinto na segunda-feira (17/10).

O MPF ingressou com ação contra a União e o Estado do RS narrando que, desde 2007, os índios buscam a instalação de uma escola adequada para aproximadamente 30 crianças e adolescentes pertencentes à aldeia. Afirmou que, em 2008, foi construída, de modo improvisado, uma sala emergencial, que se transformou em uma escola estadual, mas somente em 2011 começou-se a discutir a possibilidade de edificação de um prédio definitivo.

O autor pontuou ainda que o local em que as crianças aprendem está deteriorado pelo tempo, não apresentando segurança. Pediu então a construção de um prédio provisório enquanto não fosse edificada a escola definitiva, cujo projeto ainda está em fase de discussão.

### **Solução consensual**



(<https://www2.jfrs.jus.br/wp-content/uploads/2016/10/download.jpg>)

Local em que crianças e adolescentes indígenas têm aulas atualmente

Ao longo da tramitação processual, a magistrada realizou inspeção judicial em que verificou as precárias condições do prédio atual da escola, que acabou sendo interditado. Catarina promoveu quatro audiências de conciliação em que participaram, além das partes, representantes da comunidade indígena, uma arquiteta do Estado do RS e uma professora universitária, que desenvolve trabalho no local.

Segundo a juíza, a intenção e disposição de todos em resolver o impasse levou a um resultado diverso, mas efetivo para o problema. "A utilização de processos construtivos, uma vez que as partes foram estimuladas a buscar uma solução criativa para o conflito e agirem de modo cooperativo, criou um clima de franco comprometimento de todos com a solução do conflito", afirmou.

Segundo a juíza, a intenção e disposição de todos em resolver o impasse levou a um resultado diverso, mas efetivo para o problema. "A utilização de processos construtivos, uma vez que as partes foram estimuladas a buscar uma solução criativa para o conflito e agirem de modo cooperativo, criou um clima de franco comprometimento de todos com a solução do conflito", afirmou.

O panorama inicial, de acordo com a juíza, apontava para a possibilidade de construção de três prédios para a escola da aldeia, um construído com recurso do BID, o provisório e o definitivo. O projeto da escola definitiva contemplava uma área de, aproximadamente, 500m<sup>2</sup>, espaço muito maior do que seria preciso para atender as necessidades da comunidade e que dependeria de outros fatores, como desapropriação de terra.

As tratativas encaminhadas pelo Cejuscon possibilitaram as partes dialogar e construir um acordo. Ficou decidido que o Estado vai construir a escola definitiva com 218m<sup>2</sup> na área em que seria localizado o prédio provisório, acrescido de um terreno que fica ao lado. O indígena residente no local concordou em ceder o espaço e, em troca, a comunidade vai edificar uma nova casa para ele em outro lugar, utilizando, inclusive parte do material do imóvel que vai ser demolido.

No período de obras, as aulas serão realizadas no centro cultural da aldeia, evitando a saída das crianças e adolescentes para escolas não-indígenas. O Estado vai realizar melhorias neste prédio para possibilitar condições mínimas para as atividades escolares, como vedação das paredes, colocação de janelas, instalação de forro e piso, construção de uma pequena copa, bem como reforma dos sanitários.

Para Catarina, "todas as partes envolvidas agiram colaborativamente e saíram beneficiadas". A juíza homologou o acordo, extinguindo o processo com resolução de mérito.