

A COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA INDÍGENA

Wagner Roberto Amaral¹
Monica Panis Kaseker²

Resumo: Este artigo reflete sobre a produção de um documentário audiovisual acerca da educação escolar indígena na região norte do Paraná, que envolveu a participação de professores, gestores, estudantes e lideranças indígenas. A produção audiovisual foi utilizada como uma estratégia de fortalecimento das escolas indígenas na região, resultado de rodas de conversa e oficinas colaborativas desenvolvidas com as comunidades indígenas por meio de um projeto de extensão universitária. As reflexões que se apresentam neste texto, resultado dessa experiência, problematizam formas de efetivo protagonismo indígena numa produção intercultural que envolve sujeitos indígenas de diferentes segmentos atuando em parceria com uma equipe de universitários indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: comunicação audiovisual; educação escolar indígena; escola indígena identidade étnica; interculturalidade.

The audiovisual communication as a tool for strengthening the indigenous school

Abstract: This article reflects on the production of an audiovisual documentary about indigenous school education in the northern region of Paraná, which involved the participation of indigenous: teachers, managers, students and leaders. An audiovisual production was used as a strategy for strengthening indigenous schools in the region, as result of conversation circles and collaborative workshops developed with indigenous communities through a university extension project. The reflections presented in this text, as a result of this experience, problematize forms of effective indigenous protagonism in an intercultural production that involves indigenous subjects from different segments working in partnership with a team of indigenous and non-indigenous university students.

Keywords: audiovisual communication; indigenous school education; indigenous school ethnic identity; interculturality.

¹ Universidade Estadual de Londrina (wramaral2011@hotmail.com)

² Universidade Estadual de Londrina (mkaseker@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O projeto *Entre os saberes da escola indígena e da universidade: a comunicação audiovisual como elemento de expressão, articulação e fortalecimento da organização dos professores indígenas*, foi apelidado de *Nhanderekô Eg Kanhró*, que nas línguas Guaraní e Kaingang respectivamente quer dizer “nosso jeito” de educar. Este projeto, financiado por meio de edital público específico vinculado a um programa estadual de extensão universitária³, propôs a produção de um documentário audiovisual abordando as necessidades socioeducativas das escolas indígenas localizadas na região norte do Paraná. O trabalho foi mais uma etapa de ações extensionistas que vinham sendo desenvolvidas nos últimos cinco anos por equipes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio de três projetos anteriores junto às escolas estaduais indígenas do norte do Paraná, os quais também contaram com financiamento deste mesmo programa estadual (AMARAL; KASEKER, 2019).

O reconhecimento oficial de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas ocorre somente a partir da publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, posteriormente atualizado pelo Parecer n.º 13/2012) e das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (Parecer CNE/CEB n.º 03/1999). A partir de então, houve o reconhecimento de categorias como: escola indígena, professor indígena, processos próprios de aprendizagem, gestão e organização escolar próprias, dentre outros conceitos fundamentais para a constituição da educação escolar indígena como modalidade da educação básica no Brasil. Tais categorias e conceitos se originaram e se inspiraram em reflexões marcadas por processos de organização política dos professores indígenas, de descolonização dos conhecimentos escolares e de busca de autonomia dos povos indígenas em seus territórios, sendo a escola indígena um dos espaços de contradição mas sobretudo de afirmação identitária, de resistência e de luta (LUCIANO, 2013).

³ O projeto contou com recursos para pagamento de bolsas para quatro graduandos, bolsa para um profissional recém-formado e bolsa para a coordenação, contando com o prazo de vigência de um ano.

No Paraná, somente em 2007, a partir do Parecer CEB n. 423/2007 do Conselho Estadual de Educação é que se oficializa o processo de estadualização das escolas indígenas, viabilizando a contratação e atuação de professores indígenas nas escolas estaduais indígenas, bem como definindo a instituição mantenedora desta modalidade de ensino. No entanto, percebe-se que ainda há muitas fragilidades e dificuldades na real implementação dessa educação diferenciada e específica, para qualificar a escolarização das crianças e jovens Kaingang, Guarani e Xetá.

Nos projetos de extensão desenvolvidos anteriormente, observou-se que o uso cotidiano das línguas Kaingang e Guarani tem se enfraquecido devido aos processos históricos e progressivos de desvalorização das línguas indígenas, mesmo sendo esta um componente importante da educação escolar. Este fenômeno é observado, principalmente, nas terras indígenas do norte do Paraná onde a língua portuguesa é a primeira língua falada, sendo as línguas Kaingang e Guarani usadas cotidianamente por poucas pessoas mais velhas destas comunidades. Outro ponto evidente é que a gestão da escola indígena e os seus projetos pedagógicos ainda refletem modos não indígenas de educar e estão limitados pelas exigências burocráticas que padronizam o funcionamento das escolas estaduais.

As escolas vêm ampliando a participação de professores indígenas em seus quadros e buscam também aumentar sua oferta de ensino fundamental e de ensino médio. No entanto, ainda apresentam fragilidades na relação entre as equipes das escolas estaduais indígenas com os caciques e lideranças indígenas, inviabilizando a avaliação e elaboração de propostas curriculares na perspectiva de se fortalecer as políticas linguísticas em cada comunidade. Ainda é premente a articulação dos universitários indígenas com as equipes pedagógicas das escolas indígenas e com as lideranças de suas comunidades. Desta forma, foi possível aproximar a educação superior com a educação básica, por meio do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas (AMARAL, 2016).

O projeto *Nhanderekô Eg Kanhró* desenvolveu ações de formação continuada dos professores e gestores indígenas numa perspectiva crítica, bilingue e intercultural, bem como para o fortalecimento de uma rede permanente das escolas indígenas dessa região. Realizou ainda sistematização e a elaboração de um material de apoio pedagógico voltado para os professores indígenas. Entre essas ações, foram incluídas práticas comunicativas para ajudar

na articulação e integração cultural entre os saberes da escola indígena e da universidade, como a produção de um documentário audiovisual.

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre o efetivo protagonismo indígena nessa produção intercultural que envolve professores, gestores e lideranças indígenas atuando em parceria com uma equipe de extensionistas indígenas e não indígenas. Consideramos a interculturalidade nos termos de Canclini (2015), como uma relação em que as diferenças culturais entre sujeitos ou grupos se estabelecem em regime de constante negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades. Essas interações articulam diferenças e desigualdades. A partir das memórias, anotações e gravações das atividades extensionistas, buscamos utilizar a metodologia que Wacquant (2002) define como participação observante. Os observadores que agora refletem sobre o processo descrito estiveram inseridos no contexto observado, desta forma podem ser considerados experimentadores e a experimentação uma forma de observação. A equipe foi composta de forma interdisciplinar por dois professores universitários, sendo um do Serviço Social e outra da Comunicação, um profissional graduado em Serviço Social, um mestrando em Comunicação e quatro estudantes de graduação das áreas de Jornalismo, Letras e Ciências Sociais, sendo três destes indígenas, dois com pertencimento Kaingang e um com pertencimento Guarani.

LOCAÇÕES E DINÂMICAS DE GRAVAÇÃO

Cinco das seis Terras Indígenas (TI) da região Norte do Paraná aceitaram participar do projeto de extensão. Nas oito escolas estaduais localizadas nessas comunidades, os indígenas já são maioria entre os professores, principalmente porque atuam diretamente na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental e somente em duas terras indígenas encontraremos a oferta do ensino médio. No entanto, as funções de direção e de coordenação pedagógica permanecem ocupadas, em sua maioria, por não indígenas, mesmo que este seja um movimento que vem mudando nesses territórios. Ainda assim, constatamos que as escolas indígenas que não apresentam gestores/diretores indígenas vivenciam maiores dificuldades para avançarem na orientação de uma educação escolar efetivamente indígena. O Quadro 1 indica o panorama das escolas indígenas da região norte do Paraná no ano de 2019 sendo este o cenário onde foram desenvolvidas as ações do projeto de extensão.

Quadro 1 - Participação indígena nas escolas estaduais indígenas da região norte do Paraná em 2019.

Terra Indígena/Escola	Direção	Pedagogo	Prof. não indígenas	Prof. indígenas	Estudantes indígenas atendidos
TI Apucarantina Escola Estadual Indígena João Kavagtan Vergilio	Indígena	1 indígena	2	16	236
TI Apucarantina Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag	Não indígena	1 indígena	10	6	267
TI Apucarantina Escola Estadual Indígena Roseno Vokrig Cardoso	Não indígena	1 não indígena	2	3	40
TI Barão de Antonina Escola Estadual Indígena Onofre Kanhgren	Indígena ⁴	1 indígena 1 não indígena	10	12	97
TI Barão de Antonina Escola Estadual Indígena Rael Vynhkag	Não Indígena	1 não indígena	3	4	30
TI São Jerônimo Escola Estadual Indígena Cacique Kofej	Indígena	1 indígena 3 não indígena	25	25	262
TI Pinhalzinho Escola Estadual Yvyporã	Indígena	1 indígena	8	4	37

⁴ Nesta escola, pouco tempo após a realização da oficina, a comunidade substituiu a diretora e coordenadora pedagógica, ambas não indígenas por uma diretora e uma coordenadora Kaingang, sendo uma conquista há muito tempo desejada pelos professores indígenas.

Terra Indígena/Escola	Direção	Pedagogo	Prof. não indígenas	Prof. indígenas	Estudantes indígenas atendidos
TI Laranjinha Escola Estadual Indígena Tudja Nhanderu	Não Indígena	1 indígena	2	7	31
TI Ywy Porã (Posto Velho) Escola Estadual Indígena Nimboeaty M Awa Tirope	Não Indígena	1 não indígena	2	6	13
Total	9 44% de indígenas	13 46% de indígenas	44	83	1.013

Fonte: Levantamento do Projeto *Nhanderekô Eg Kanhró* junto às escolas estaduais indígena da região norte do Paraná (2019).

As oficinas de vídeo foram pensadas a partir de um roteiro prevendo a reunião de estudantes indígenas do ensino médio, professores e lideranças indígenas, por meio de uma roda de conversa discutindo questões pertinentes à educação escolar indígena, favorecendo, inicialmente, o diálogo entre os próprios membros de cada comunidade. Essas rodas de conversa serviram para que estudantes, professores, gestores e lideranças indígenas organizassem suas ideias. Ao gravar suas falas já estariam “roteirizando” a produção. Constatamos que essa forma de problematizar as questões importantes para a educação indígena cotidiana ou para a educação escolar indígena é comum nos modos de vida dessas comunidades. Em geral, costumam trocar experiências e refletir juntos sobre o passado, o presente e as aspirações para o futuro. O saber tradicional constrói-se e transmite-se pela oralidade. Desta forma, a forte ligação com a oralidade e a corporalidade fazem com que o audiovisual tenha afinidade com as culturas indígenas.

Sem a intermediação da escrita, com a produção audiovisual esses povos passam da linguagem oral diretamente para a audiovisual, incitando mudanças na posição (de receptores a produtores), na forma (de documentários etnográficos a estilos variados de produção audiovisual) e no conteúdo (de ‘índios puros’ projetados pela sociedade nacional a ‘sujeitos reais’, os quais narram suas culturas) (PEREIRA, 2010).

A apropriação e interação com as tecnologias cognitivas é favorecida pela autorrepresentação, pois transforma o modo como eles se veem e são vistos. Esse método desenvolve também a autoconsciência sobre como se constrói o imaginário e a memória do que é ser indígena. O compartilhamento do saber tem tomado outras dimensões a partir de aparatos tecnológicos, da organização em redes sociais, da apropriação dos canais de comunicação, pelos quais as comunidades indígenas têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos e seus territórios a outros grupos étnicos, garantindo mobilização e apoio, além de alcançar as sociedades não indígenas.

As oficinas sempre eram iniciadas com uma roda de apresentações individuais, abordando em seguida a proposta e a dinâmica do projeto de extensão, mencionando aspectos legais da educação escolar indígena e tratando sobre os objetivos do vídeo que seria produzido. Em seguida, dividimos os participantes em grupos menores e em cada um deles iniciava-se uma roda de conversa com roteiro de questões problematizadoras propostas pela equipe, seguindo eixos de reflexão para os quais eram escolhidos relatores entre os membros dos grupos. Esses eixos foram: bilinguismo, currículo, gestão da escola e participação da comunidade, e formação de lideranças, sendo definido um eixo para cada grupo. Depois de indicar os relatores, os grupos menores compostos por professores, diretores, caciques e lideranças passavam a conversar sobre as questões propostas. A primeira delas se referia a como ocorriam os processos de aprendizagem para os indígenas no passado e como ocorrem na atualidade. Também buscou-se observar o que a educação escolar indígena tem de diferente em cada comunidade, sua organização curricular, o ensino da(s) língua(s) indígena(s). As questões passavam então a fomentar uma discussão sobre as aspirações em relação ao futuro. Como é a escola (Guarani/Kaingang) que temos no presente e que queremos para o futuro? Qual seu papel na formação de lideranças indígenas do presente e do futuro e qual perfil de liderança desejam? Como deve ser o professor da escola indígena? Como deve ser a gestão da escola indígena e quais os aspectos diferenciados das escolas não indígenas? Qual papel dos sistemas públicos de educação para fortalecer as escolas indígenas? Para que e para quem serve a escola indígena?

Os relatores dos eixos propostos sintetizavam os principais pontos de convergência nas ideias do grupo ao longo da roda de conversa para, ao final, socializar as conclusões diante da câmera. Nesta etapa, embora a equipe sugerisse as questões guias para fomentar as discussões, foi interessante observar

as dinâmicas de elaboração do discurso coletivo: o que falar? E também a ocupação do lugar de fala: quem falará? Falará em língua indígena? Como no campo midiático, os discursos nesse processo de produção audiovisual nas terras indígenas constituíram-se a partir de filtros estabelecidos por interesses e relações de poder, assim como a possibilidade de ter sua fala gravada, garantindo, portanto, a voz pronunciada, sendo garantida aos representantes escolhidos dentro dessas mesmas dinâmicas internas.

A ESCOLA INDÍGENA QUE QUEREMOS

As rodas de conversa serviram para refletir, organizar coletivamente as ideias e amadurecer os sonhos que, ao final, eram registrados pela câmera e pelo microfone. Como característico dos povos indígenas, o conhecimento e a sabedoria costumam se basear nas experiências de vida. Nesse texto, apresentamos trechos de falas que sintetizam algumas conclusões dos sujeitos participantes do projeto de extensão nos eixos bilinguismo, currículo, gestão e participação da comunidade e formação de lideranças.

A Terra Indígena Apucarantina, situada no município de Tamarana/Paraná, porém a 40 quilômetros da área urbana de Tamarana e 90 quilômetros da cidade de Londrina, é a mais populosa da região: 1.420 pessoas, de acordo com o último Censo de 2010 (IBGE, 2010). O território, atualmente de 5.574 hectares, é dividido em quatro aldeias sendo: sede, Água Branca, Serrinha e Barreiro, onde estão instaladas três escolas. Na sede, há uma escola estadual para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e outra escola estadual voltada à educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que esta trabalha exclusivamente na língua Kaingang. Na aldeia Barreiro, há outra escola estadual para educação infantil onde a primeira língua ensinada é o Kaingang.

O Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, na sede, atende aproximadamente 267 alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, entre os períodos matutino e vespertino. Já a Escola Estadual Indígena João Kavagtan Vergílio, de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tem aproximadamente 236 alunos matriculados entre manhã e tarde.

A Terra Indígena Apucarantina apresenta dois aspectos bastante diferenciados das demais TIs atendidas no projeto. Além do Kaingang ser a primeira língua nessa TI, ela é a única que possui uma escola estadual indígena de ensino médio entre as comunidades incluídas no documentário. Nesse sentido, importante destacar o depoimento da liderança e professor bilingue Manoel Noreg Mag Felisbino, pertencente a essa comunidade e falante da língua Kaingang. Relata que aos 15 anos de idade foi morar no Rio Grande do Sul, onde aprendeu a ler e a escrever a língua portuguesa na Escola Clara Camarão, criada pela FUNAI em parceria com a Sociedade Internacional de Linguistas (BELFORT, 2002). Em 1982, voltou para sua comunidade de origem para ensinar a ler e a escrever nas línguas portuguesa e Kaingang. Ele deixa um recado aos professores indígenas:

Então, eu digo para vocês professores: trabalhar unidos para que a gente consiga o que a gente quer. E que os pais das crianças também ensinem seus filhos junto com a gente a falar e ler. E não vamos deixar de ser indígenas, não vamos deixar nunca [...] eu fico feliz quando eu sei que vocês estão tentando ajudar, então a nossa obrigação é aprender as duas línguas: português e Kaingang. E também a Secretaria da Educação e o Núcleo Regional tem que nos respeitar quando a gente tenta fortalecer a nossa cultura. Às vezes eles não gostam, mas aqui a nossa língua é a nossa cultura e nós nunca vamos desanimar.

Uma das questões que surgiram nas rodas de conversa nas diferentes terras indígenas participantes do projeto de extensão foi o fato de que a maioria delas oferece somente as séries iniciais em suas escolas. Isso obriga as crianças e jovens a se deslocarem muito cedo para a cidade, iniciando uma convivência imersiva em outra cultura e outro modo de educar, o que acaba, de certa forma, enfraquecendo os laços de sua formação com os costumes tradicionais e com a própria língua indígena. Essa convivência muito próxima, aumenta as complexidades nos processos educativos e as fronteiras étnicas e sociais presentes na relação entre sociedades indígenas e não indígenas (BARTH, 1998; TASSINARI, 2001), até porque as próprias comunidades indígenas entendem que é preciso “falar a língua dos brancos” para se defender, ter acesso à tecnologia e ir para a universidade, protagonizar sua própria educação escolar e atendimento à saúde, por exemplo.

É o que acontece, por exemplo, na Terra Indígena Pinhalzinho, que tem aproximadamente 129 pessoas vivendo em um território de 593 hectares. Esta é a TI mais distante de Londrina (171 quilômetros de distância) participante do

projeto de extensão. Situada no município de Tomazina/Paraná, a comunidade tem apenas uma escola denominada como Escola Estadual Indígena Yvyaporã, que atende até o 9º ano do ensino fundamental, divididos entre os turnos matutino e vespertino.

A escola tem uma experiência inovadora de compor o dia a dia de suas atividades e dos conteúdos escolares aos ciclos do calendário Guarani. Isso é possível porque além do diretor e da pedagoga da escola serem Guarani, o cacique, as demais lideranças indígenas, os pais e mães dos alunos e a comunidade discutem e acompanham o desenvolvimento das atividades da escola. Como afirma o cacique Sebastião Mário Alves desta terra indígena, a escola Guarani abrange todo o território e não está limitada por cercas:

[...] a floresta pra nós é uma escola... escola não é só lá, a escola do branco... nessa nossa escola aprendemos até com os passarinhos, com as formigas, com o vento e a nossa cultura é desse jeito e essa é a diferença que nós queríamos que tivesse [...] no tempo dos meus pais, a nossa saúde pra nós era a educação, quando ia pra minha escola no mato, aprender alguma coisa, quando meu pai ia me ensinar que fruta podia comer, qual era remédio [...] eu não tive faculdade, minha faculdade foi na floresta, meu pai que foi meu professor, minha mãe que foi minha professora e me ensinaram tudo que eu sei hoje [...] os jovens vão estudar lá fora e vem com outro jeito de viver.

A Terra Indígena Posto Velho ou denominada em Guarani como Ywy Porã, está em processo de retomada há mais de 10 anos. Sabe-se que no início da ocupação desse território original eram 23 famílias, mas atualmente há cerca de 100 pessoas lutando pela demarcação do território próximo às cidades de Abatiá e Santa Amélia/Paraná, e quase às margens do Rio Laranjinha, a 140 quilômetros de Londrina aproximadamente. Mesmo estando em processo de estudo para demarcação, a Terra Indígena Posto Velho conta com uma escola estadual indígena. Com o nome de Nimboeaty M Awa Tirope, a escola estadual na comunidade atende até o 4º ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. A partir daí, os jovens precisam se deslocar até a cidade e continuar os estudos em escolas urbanas não indígenas.

O professor bilingue Claudinei Lourenço, morador desta terra indígena, destaca a importância de se ter escolas que fortaleçam a cultura indígena:

Nimboeaty um lugar de aprender coisas. Então a gente nomeia como escola, mas, na verdade mesmo, a escola é a casa de reza,

é onde o Txamõi oralmente transmite a sabedoria, tudo assim na língua, né? [...] A escola de hoje não pode ser um campo de concentração pra matar a cultura, ela tem que ser um campo específico para fortalecer a cultura.

Para que as escolas indígenas se fortaleçam e articulem tradição e inovação, as comunidades indígenas têm uma expectativa em relação ao retorno dos jovens que estão ingressando na universidade, especialmente como professores, pedagogos, médicos e enfermeiros, para atuarem nas suas comunidades de pertencimento, promovendo as transformações necessárias e trabalhando a interculturalidade dos conhecimentos científicos e tradicionais.

Nas oficinas realizadas, foram exibidos vídeos produzidos por jovens indígenas. Ao assistirem aos vídeos do youtuber Xavante e Guarani W'ariu e conhecerem iniciativas como a Webradio Yandê e a página Mídia Índia (PINHANTA, 2004; ARAUJO, 2015; RIBEIRO, 2017; 2018), os participantes abordaram a necessidade de estarem presentes na internet e de se apropriarem dela como uma ferramenta de luta e de resistência. Como reflete Reginaldo Alves, liderança Guarani da Terra Indígena do Pinhalzinho:

Bom, eu vejo que é fundamental nisso, ainda mais no contexto político da atualidade, o aluno tem que sair formador de opinião, formação de lideranças, formação de pensadores [...] a concorrência é muito forte, a tecnologia, hoje, compete demais com a oralidade do mais velho. O mais velho hoje não consegue mais sentar com uma criança, contar as histórias e os processos de luta.

A escola indígena vive, desta forma, um paradoxo de ser um lugar de proteção e fortalecimento da cultura indígena, mas, também, de acesso a novos dispositivos e formas de promover e visibilizar os conhecimentos tradicionais. Havia a intenção no projeto de promover oficinas específicas com estudantes indígenas do ensino médio, porém, a participação foi bem abaixo da esperada, justamente pelo fato da maioria se deslocar diariamente para as escolas públicas não indígenas na cidade, o que dificultou a compatibilidade de horários com a aplicação das oficinas. Entre os depoimentos dos jovens que participaram, destaca-se a presença constante de histórias de preconceito nas escolas urbanas, tanto por parte de colegas quanto de professores.

A apropriação da comunicação audiovisual pelas comunidades indígenas envolvidas no e durante o projeto *Nhanderekô Eg Kanhró* nos revelou muito

sobre a contribuição que esta ferramenta agrega à educação. A partir da utilização do audiovisual, os profissionais indígenas que atuam nas escolas tiveram a oportunidade de elaborar narrativas sobre a escola indígena que desejam, refletindo, sistematizando e organizando de forma coletiva o pensamento dos educadores e das lideranças nas diversas comunidades. O vídeo poderá ser apresentado aos professores e demais profissionais indígenas ou não indígenas que se integrarem às equipes das escolas⁵, servindo para sintonizar essa construção coletiva. Como alguns entrevistados fizeram questão de gravar suas falas em língua indígena, aproveita-se o potencial do audiovisual que “dá a possibilidade da história e da língua de seu povo ficarem guardadas para sempre” (DI FELICE; PEREIRA, 2017, p. 52).

No entanto, não somente realimentando seu próprio processo de diferenciação e especificação em relação às demais escolas e equipes de educadores e gestores, as imagens demarcam os territórios e contextualizam as identidades étnicas, a relação das comunidades com o espaço geográfico e com o próprio espaço escolar. Isso possibilita um novo tipo de educação aos/pelos/com os povos indígenas, pautada no poder da comunicação para sua presença de resistência e de afirmação identitária nas redes digitais. Considerando a dimensão institucional da escola e seu contexto cabe aqui uma abordagem crítica da interculturalidade (WALSH, 2017), pois embora o público-alvo primário seja a própria comunidade educacional, o vídeo permitirá maior diálogo com as demais esferas da sociedade envolvente, fundamentalmente com os sistemas públicos de educação. Justamente, destaca-se que um dos desafios para a equipe do projeto e para as comunidades indígenas envolvidas é o de interculturalizar os espaços escolares e institucionais (MATO, 2018). Ao refletir e associar o conceito de interculturalidade crítica com a perspectiva da decolonialidade, Walsh (2017) o compreende não somente enquanto um princípio político mas, sobretudo, como um princípio epistêmico que permite construir outras formas de conhecimento que não somente juntar as bases dos conhecimentos indígenas com os conhecimentos

⁵ Importante ressaltar que os professores e agentes educacionais que atuam em todas as escolas estaduais indígenas no Paraná possuem vinculação precária por meio de contratos temporários (por processos de seleção simplificados - PSS) com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com duração de um ano, podendo ser recontratados ou não. Até a presente data, não houve concurso público específico para profissionais indígenas nas escolas indígenas no Paraná o que gera muitas instabilidades e fragilidades na organização pedagógica nestes estabelecimentos de ensino.

das populações não indígenas de influência ocidental. Problematisa a autora: “cómo conceptualizamos otra sociedad y outro Estado; és posible conceptualizar de outra manera? Esse fue el proyecto político de la interculturalidade que tenia el movimiento indígena; interés también mío de cómo descolonizarnos desde abajo” (WALSH, 2017, p. 49).

A escola indígena e a própria universidade se apresentam, desta forma, como espaços potenciais de diálogos interculturais que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos indígenas na perspectiva da construção de novos saberes e da formação de uma “nova inteligência indígena”, tal como afirmam Cortés, Dietz e Zuany (2016) ao refletirem sobre os saberes-fazeres interculturais a partir da experiência da Universidad Veracruzana Intercultural, no México. Segundo os autores, “este tipo de institución genera potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad” (CORTÉS; DIETZ; ZUANY, 2016, p. 831) .

Nesta lógica, a comunicação audiovisual e outros meios de comunicação, que podem constituir uma rede intercultural de saberes, possibilita a dimensão de um novo habitar⁶ para as comunidades indígenas, que “não se restringe ao residir ou apenas ao estar” (FRANCO, 2017, p. 93), mas estabelece novas relações e conexões. A educação escolar indígena pode se interligar com a apropriação da comunicação como instrumento de afirmação dos territórios indígenas já demarcados e dos que se encontram em luta pela demarcação, assim como de fortalecimento cultural, linguístico e identitário.

ROTEIRIZANDO O DOCUMENTÁRIO

Após essa primeira etapa, o trabalho de edição foi realizado na universidade, por um técnico contratado e contando com a participação dos estudantes indígenas que integram a equipe, seguindo as sugestões dos professores e lideranças indígenas envolvidos. Consideramos que esta condução não é a ideal pois acreditamos que o processo de edição deva ser colaborativo

⁶ Este conceito é abordado em toda a obra de DI FELICE e PEREIRA (2017) a partir do entendimento heideggeriano do termo.

com a efetiva participação de representantes dos professores e lideranças indígenas, porém, diante da limitação de tempo e de recursos, essa condição inviabilizaria a conclusão do vídeo no prazo estipulado para a vigência do projeto, prevista para apenas um ano. Durante as gravações, notamos que já houve um processo de seleção de fontes, ou seja, os próprios participantes dos grupos indicaram quem deveria se pronunciar no documentário: em geral um representante das lideranças e mais três da equipe de professores indígenas para comentar sobre os eixos da reflexão acerca do currículo, do bilinguismo, da gestão escolar e do papel de formação de lideranças pela escola indígena. Houve a preocupação em, sempre que possível, colocar alguns depoimentos em língua indígena para demarcar a linguagem como elemento de identificação étnica. Nas oficinas foram gravadas 44 entrevistas com professores e lideranças indígenas, sendo que seis tiveram problemas técnicos e tiveram que ser refeitas. Na edição, teríamos o desafio de sintetizar as falas, sem no entanto, alterar a representatividade das etnias e comunidades.

Surgiu nessa etapa uma dificuldade: como transmitir a experiência vivida nas comunidades indígenas envolvidas com fidelidade. A proposta inicial era de estruturar o roteiro utilizando os mesmos eixos de organização das oficinas, ou seja, focando sobre o bilinguismo, o currículo, a gestão e participação da comunidade e a formação de lideranças indígenas. Após realizadas todas as decupagens das gravações pela equipe e indicar os melhores trechos de cada fala para a edição, retirando aspectos repetidos ou redundantes, foi organizada uma primeira montagem. Porém, nesta versão percebeu-se que haviam diferenças marcantes entre as realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas envolvidas. Quando se aborda o bilinguismo, por exemplo, não há como construir um só discurso visto que, enquanto na Terra Indígena do Apucaraniha encontramos uma comunidade falante da língua Kaingang, como língua materna, em outras que possuem o português como primeira língua, a luta é para recuperar o uso e a fluência das línguas indígenas, em alguns casos Guarani, como segunda língua. Para os participantes que se pronunciaram nas gravações apenas usando as línguas Kaingang ou Guarani, foram inseridas legendas na língua portuguesa, o que já indica estéticas e organização visual distintas. Daí a necessidade de contextualizar as falas situando-as em cada território.

Outro fator percebido na primeira montagem foi o ritmo de edição, bastante acelerado e entrecortado, tal como o audiovisual se desenvolve nas culturas não indígenas, urbanas e digitais. Percebeu-se que o tempo, as pausas,

os espaços de reflexão e contemplação pelos pronunciamentos indígenas precisam também ser comunicados. Essa ambientação poderia ser aprimorada com a inserção de trilha sonora e espaços de respiro com sobe som e imagens das locações. Também nesse aspecto, deveríamos ter atenção com a autoria dessas trilhas, de forma a inserir músicas Guarani para mostrar territórios desta etnia e, da mesma forma, assim faríamos com os Kaingang. Visualmente, houve a iniciativa de criar uma identidade visual para o documentário que respeitasse as especificidades e os pertencimentos étnico-comunitários das terras indígenas envolvidas, optando-se pela produção e uso de grafismos Guarani e Kaingang elaborados pelos estudantes indígenas bolsistas do projeto e pertencentes a essas comunidades. Pelos grafismos e pelo nome *Nhandereko Eg Kanhró* buscávamos despertar o sentido de identificação visual e pertencimento do material como um instrumento de luta e resistência na educação escolar indígena. Durante todo esse processo de produção audiovisual, coube aos integrantes não indígenas da equipe um movimento de recuo em apresentar suas ideias prontas ou impor seu ritmo sobre o que e como deve ser feito. Silenciar, esperar e aprender outros modos de “fazer um vídeo”. Como diz Canclini, “conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais” (2015, p. 237). Desta forma, foi mesmo uma produção intercultural de sentidos, em que culturas em conflito estiveram em diálogo e negociação, num esforço de não apagar as diferenças, pelo contrário, percebê-las e colocá-las em evidência e em diálogo constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pelo projeto de extensão possibilitou uma maior compreensão das realidades das escolas estaduais indígenas da região norte do Paraná e do papel da universidade junto aos professores, diretores e lideranças indígenas.

Pudemos constatar que, atualmente, as escolas indígenas no Paraná, sobretudo na região norte deste estado, atuam de forma desarticulada entre si. Esta desarticulação pode ser resultado da ausência de investimentos públicos e de uma política estadual de formação continuada e de valorização do magistério indígena pela SEED-PR, da ausência de articulação entre os projetos das universidades estaduais paranaenses que atuam nesses mesmos territórios

(AMARAL, 2019), bem como da comunicação fragmentada entre os professores, gestores e lideranças indígenas.

Destacamos que, dentre as nove escolas estaduais indígenas abordadas pelo projeto, a escola da TI Pinhalzinho tem um Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo diferenciados, uma vez que os conteúdos aplicados em aula são voltados para os saberes tradicionais, mesmo quando se trata do conhecimento do não indígena. Já as demais escolas apenas possuem um PPP diferenciado, focando no ensino da língua materna (como é o caso da escola da TI de São Jerônimo que oferece duas línguas distintas para atender as três etnias presentes naquele território). Percebemos os esforços empreendidos por cada terra indígena em desenvolver políticas de afirmação étnica, cultural e linguísticas locais próprias seja por meio da constituição de grupos culturais e de dança (com intenso envolvimento de jovens indígenas), seja por meio de feiras de sementes criolas, e da organização das festas (do *Parí*, do *Emí* e da Semana do Índio). As escolas indígenas passam a se constituir num dos espaços importantes de articulação e de organização desses grupos e momentos festivos, sendo os professores e diretores indígenas protagonistas fundamentais nesse processo. Contudo, constata-se ainda os riscos de converter tais momentos festivos em ritos e protocolos de escolarização muitas vezes desconectados dos saberes tradicionais presentes com os mais velhos, dada a ausência destes nesses espaços. Tais riscos se amplificam quando a escola indígena não possui diretor/a indígena devendo se adequar às orientações dos gestores não indígenas na escola e do sistema estadual de educação que, muitas vezes, limitam a organização destas atividades como desejam as comunidades locais.

Uma estratégia constituída ao longo deste projeto de extensão e dos anteriores realizados pela UEL foi o apoio à organização da Comissão de Articulação dos Direitos das Escolas Indígenas do Paraná (CADEINP), que ainda está em processo de regulamentação. Essa Comissão foi criada em 2017, em meio aos eventos organizados pela equipe de extensão da UEL, diante da necessidade dos professores indígenas se articularem em defesa da manutenção e desenvolvimento da educação escolar indígena, ameaçada frequentemente por políticas governamentais. Acredita-se que a realização das oficinas de audiovisual e a produção de vídeos sobre as escolas indígenas pautando as características da educação escolar indígena que as comunidades aspiram implantar, possam colaborar para fortalecer a articulação dos professores e gestores indígenas, no sentido de sintetizar as especificidades e demandas da

educação escolar indígena dessas escolas e possibilitar-lhes a visibilidade afirmativa que merecem.

Percebeu-se no decorrer das oficinas que os profissionais indígenas da educação, assim como os caciques e lideranças, puderam estabelecer uma interlocução entre eles e que no cotidiano da escola indígena observamos que acaba não acontecendo. Com as rodas de conversa foi possível dar centralidade ao sentido e ao funcionamento de suas escolas provocando reflexões, debates, projeções, articulações e o desejo de avançarem no direito e no fortalecimento da educação escolar indígena. Nesse sentido, acreditamos que houve um estímulo, uma tomada de fôlego dos sujeitos envolvidos nas oficinas. Mais do que o vídeo como um resultado final, esse processo foi certamente muito produtivo, no sentido de “sonhar a escola indígena que queremos”.

O processo de finalização ainda demandará a apresentação da primeira versão para os membros da CADEINP, os quais deverão opinar sobre as falas, os cenários ou locações, as trilhas sonoras e os grafismos escolhidos indicando possíveis adequações, alterações ou inserções a partir do material já coletado e decupado. Tal participação será fundamental para as orientações das produções dos vídeos para cada comunidade indígena envolvida, a serem realizadas numa segunda etapa do projeto.

Outrossim, espera-se que o audiovisual finalizado colabore para a percepção das próprias comunidades indígenas envolvidas pelo projeto *Nhanderekô Eg Kanhró* no que diz respeito à reivindicação dos direitos constitucionais e legais para uma educação escolar específica, diferenciada, bilingue, intercultural, comunitária e etnoterritorializada uma vez as escolas indígenas se apresentam como “espaços estratégicos [para] melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento [...] sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia” (BRAND; CALDERONI, 2012).

A proposta é que o vídeo possa ser apropriado pelos gestores, professores e lideranças indígenas como uma produção efetivamente sua e que propicie uma leitura de maior totalidade regional étnicoterritorializada tendo em vista que se refere a grupos étnicos distintos mas que historicamente habitam, circulam e se articulam num mesmo território. Possuem nesse momento da história, a possibilidade de se apropriarem juntos desta ferramenta chamada educação escolar ou escola e que pode ser utilizada de forma a fortalecer suas

lutas e suas resistências. Importante ainda que a produção audiovisual possa servir para dar visibilidade e divulgação sobre os sentidos da escola indígena para esses grupos étnicos e para essas comunidades e nesse momento da história, principalmente para os profissionais, indígenas e não indígenas, que chegam para atuar nas escolas a cada ano, aos próprios estudantes indígenas no ambiente escolar e em outros espaços das comunidades e junto aos gestores dos sistemas públicos de educação (municipais, estaduais e federal). Estando disponível na internet, poderá ser divulgado nas redes sociais por professores indígenas e não indígenas, projetando essa discussão para outros fóruns e espaços de organização da educação escolar indígena no Brasil e na América Latina.

Ainda, é possível que as narrativas audiovisuais contribuam na maior visibilidade à problemática educacional indígena e na sensibilização social sobre essa temática, assim como, nas palavras de Di Felice (2017), amplie os territórios indígenas nas redes digitais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

AMARAL, W. R. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil. In: MATO, Daniel. (Org.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. 1ed. Buenos Aires: Editora UNTREF, 2019.

AMARAL, W. R.; KASEKER, M. P. Nhanderekô Eg Kanhró: o audiovisual ampliando a visibilidade das escolas indígenas do Paraná. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, v. 9, n. 10, p. 96-107, jan./jun. 2019.

ARAÚJO, J. J. **Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias**. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BELFORT, Andila I. **A trajetória da liberdade**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena. Barra dos Bugres: UNEMAT, v.1, n.º 1, 2002, p. 123-130.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 85-97, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/brand-calderoni.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CANCLINI, N.G.. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CORTÉS, Laura S. M.; DIETZ, Gunther; ZUANY, R. Guadalupe M. ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 21, n. 70, Ciudad de México, 2016.

DI FELICE, M. Atopia, redes digitais e a crise das formas do habitar do Ocidente. In: DI FELICE, M.; PEREIRA, E. S. (org.). **Redes e ecologias comunicativas indígenas**: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017.

DI FELICE, M; PEREIRA, E. S. Formas comunicativas do habitar indígena: a digitalização da floresta e o net-ativismo nativo no Brasil. In: DI FELICE, M.; PEREIRA, E. S. (org.). **Redes e ecologias comunicativas**: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017.

FRANCO, T. C. Redes de redes e a forma comunicativa do habitar Krahô. In: DI FELICE, M.; PEREIRA, E. S. (org.). **Redes e ecologias comunicativas**: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico Populacional**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 mar 2019.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto do Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

MATO, Daniel (Coord.), **Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina**. Caracas: Unesco-Iesalc, 2018.

PEREIRA, E. S. Ecologia da Comunicação das formas estéticas reticulares: notas sobre a arte Kaxinauá. In: DI FELICE, M.; PEREIRA, E. S. (org.). **Redes e ecologias comunicativas indígenas: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2017.

PEREIRA, E. S. Mídias nativas: a comunicação audiovisual indígena - o caso do Projeto Vídeo nas Aldeias. **C-legenda**, n. 23, p. 61-72, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/133/49>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PINHANTA, I. **Você vê o mundo do outro e olha para o seu**. 14 abr. 2004. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=23>. Acesso em: 16 mar. 2019.

RIBEIRO, L. F. Webradio Yandê e a descolonização da mídia. In: 40º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1867-1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

RIBEIRO, L. F. A experiência da Webradio Yandê como etnomídia em um contexto de convergência midiática. In: 41º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM 2017, Joinville. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2018. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1554-1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

TASSINARI, Antonella M. E. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K.L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.



WACQUANT, L. **Corpo e Alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WALSH, Catherine. Aprender, desaprender y reaprender, junto a los movimientos sociales. In: **Pluralidades**. Revista para el debate intercultural, v. 5-6, p. 43-64, jul. 2017.

Recebido em 05 de maio de 2020

Aprovado em 26 de maio de 2020