

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA INÊS DE FREITAS



ESCOLA KAINGANG

Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas

Porto Alegre

2017

MARIA INÊS DE FREITAS

ESCOLA KAINGANG

Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a. Elisa Mainardi (UPF)

Prof^a Dr^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (UFRGS)

Prof^a Dr^a. Magali Mendes Meneses (UFRGS)

Porto Alegre

2017

de Freitas, Maria Inês

ESCOLA KAINGANG - Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas / Maria Inês de Freitas. -- 2017. 115 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Indígena. 2. Educação e Escola Kaingang. 3. Concepções de Educação. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.

MARIA INÊS DE FREITAS

ESCOLA KAINGANG

Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 26 de janeiro de 2017

Profª Drª Maria Aparecida Bergamachi - Orientadora

Profª Drª. Elisa Mainardi (UPF)

Profª Drª. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (UFRGS)

Profª Drª. Magali Mendes Meneses (UFRGS)

*Ao Elias, meu primeiro e querido neto que está para chegar!
Que ele seja um autêntico Kaingang de pensamento e de sentimento, seguindo a filosofia de vida que valorize suas raízes culturais.*

À minha querida e amada mãe, mulher guerreira e batalhadora que não se rende a qualquer situação, por mais difícil que ela seja. A você devo a vida, minhas conquistas, meus sonhos e meu amor! As raízes que me conduziram a esta caminhada estão ligadas aos valores pelos quais foi educada e, juntas, acreditamos num mundo melhor para todos, onde homens e mulheres sejam valorizados e respeitados na sua individualidade e coletividade. Dona Brasília, ser sua filha é e sempre será uma grande honra!

À causa indígena, pelos debates constantes que sempre desafiaram e impulsionaram minhas tomadas de decisões de forma justa e coerente. Que estas reflexões contribuam na caminhada e avanços de diferentes atores na defesa dos direitos dos povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Topê, por me conceder a oportunidade, determinação, força de vontade e saúde para desenvolver este trabalho.

À minha orientadora, Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi, pela profunda dedicação com a causa indígena, pelo amor, pelo carinho e respeito, paciência e exigências durante as aulas e na orientação deste trabalho. Cida, você foi muito mais que orientadora: foi amiga, confidente e mãe nas horas de angústia e de incertezas, me segurou pela mão e me conduziu pelos caminhos que me pareciam tortuosos. Com sua experiência e longa trajetória acadêmica, teve toda a segurança e convicção para concretizar a finalização deste trabalho. A você, meu sincero muito obrigada!

Às professoras Dr^{as} da minha banca de defesa de projeto e, agora, de final de dissertação: Magali, Ana e Elisa, obrigada pelo carinho, pelas considerações, contribuições e recomendações. Vocês foram parte integrante desse processo que qualifica da vez mais a diversidade na universidade.

Aos meus quatro filhos: Morgana, Marlon, Mônica e Bruno Júnior, por acreditarem na minha capacidade e por compreenderem minha ausência e falta de paciência para lidar com vocês nas horas de angústias. Vocês são a razão da minha vida! Tudo que faço é pensando nos melhores exemplos que posso ser para as próximas gerações!

Aos meus familiares – especialmente minha mãe, meu pai e meus 11 irmãos –, por estarem sempre do meu lado, acreditando na concretização deste sonho.

Ao meu querido irmão Noedi, pela disposição em colaborar no desenho do mapa e no levantamento das famílias falantes e não falantes em Kaingang do Setor Três Soitas.

À FUNAI, em especial ao Coordenador Roberto Perin, por me conceder a licença de afastamento durante a realização dos créditos obrigatórios.

Aos meus colegas da pós-graduação; Fernanda, Cledes, Danilo, Bruno, Patrícia, Olga, Ana, Fátima, Charles, Édwin, Juliana, Michele, Juliana, Marina e Luciane.

À minha querida amiga, irmã do coração e colega de aula, a Doutoranda em Educação Cledes Marcus, do COMIN. Agradeço pelas companhias, pela parceria, pelas conversas e reflexões que oxigenavam nossas ideias; pelos convites para participação nos seminários sobre as mulheres indígenas e outros trabalhos relacionados às questões indígenas; por ser essa batalhadora incondicional da causa indígena. Ser tua colega na pós-graduação fez toda a diferença no resultado final deste trabalho! Agradeço a Deus por nossos caminhos terem se cruzado neste período importante das nossas vidas!

Às diretoras das escolas pesquisadas, Sara Cristina Sales e Diva Cleci Claudino, que me acompanharam, abriram as portas das escolas e facilitaram a realização deste trabalho.

Aos professores que me concederam entrevistas: Ilva Emílio, Diva Cleci Claudino, Elvis Ribeiro e Noedi Bento Dias, para falar sobre seu trabalho pedagógico e suas concepções de educação.

Às Coordenadoras pedagógicas da Escola Antônio Kasĩn Mĩg, Elizabet e Daniela Franciela Sales, pelo convite para assessorar as discussões do PPP e os planos de estudo e pela oportunidade de me inserir no contexto de discussões e reflexões sobre o desempenho da função social da escola.

A todos os professores da Escola Antônio Kasĩn Mĩg e Mũkěj, que se envolveram de uma forma ou de outra nos trabalhos da pesquisa.

Aos professores dos Saberes indígenas na Escola, pela riqueza pedagógica e cultural dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, que contribuíram para minhas compreensões e mudanças de paradigma sobre a educação escolar indígena.

Às lideranças da Terra Indígena Guarita, em especial ao Cacique Valdones Joaquim e ao Senhor Adelino da Rosa, do Setor Irapuá – que também concedeu uma entrevista para falar sobre a importância da língua.

À professora Regina Emílio, *jamré* e amiga, que sempre estava disposta a contribuir com sugestões de textos para a análise filosófica deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela disponibilidade e atenção dada aos estudantes, orientando e alertando sobre os procedimentos necessários. E, atualmente, com a política de oferta de vagas para indígenas e negras/os.

A todas as amigas que construí em toda a trajetória acadêmica e pessoal, que representam um tesouro incomparável!

Aos meus queridos colegas e amigos Júlio e Sueli, pelo trabalho valioso desempenhado na tradução do resumo do português para o Kaingang. Quem tem amigos como vocês, nunca fica sozinho.

À minha querida amiga e colega colombiana, Olga Lucía Reyes Ramírez que se prontificou em traduzir para o espanhol o resumo desta dissertação.

À minha amiga e parceira de luta Olívia Soares, pela disposição e dedicação na formatação e correção ortográfica deste trabalho, que foi construído por muitas mãos...

A todos, meus sinceros muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho, intitulado *Escola Kaingang: Concepções Cosmo-sócio-políticas e Práticas Cotidianas*, apresenta a dissertação de mestrado desenvolvida por uma pesquisadora indígena, cuja pesquisa principal foi realizada nas Escolas Indígenas Antonio Kasĩn Mĩg e Mũkěj, da Terra Indígena Guarita – municípios de Redentora, RS e Tenente Portela, RS, respectivamente. A escolha dessas escolas para desenvolver a pesquisa de campo se deu a partir do conhecimento prévio da realidade e do sentimento de pertencimento étnico; mas, igualmente, foi movida pela preocupação de refletir sobre o tratamento dado aos valores e costumes da tradição Kaingang, nas práticas escolares que caracterizam e qualificam a escola como indígena. A temática da educação escolar indígena tem sido tema de reflexões sistemáticas, e essa abordagem considera a problemática das especificidades culturais e linguísticas. A escola que foi imposta como um instrumento de dominação hoje se constitui com importância para a comunidade, como um instrumento de luta e de conquista de direitos, que são inalienáveis. A pesquisa foi desenvolvida através de aproximações, escuta sensível, entrevistas e diálogo, direcionados para as questões linguísticas e culturais. Para compreender o universo da educação foram realizadas observações no cotidiano escolar, estudos dos documentos que dão sustentação à estrutura escolar e a participação em um seminário sobre a cultura Kaingang. As reflexões dialógicas mostraram as possibilidades de interculturalidade no contexto pedagógico escolar. Porém, percebi também que se trata de um exercício desafiador, pois na estrutura colonialista do sistema escolar, onde estão inseridas as escolas indígenas, muitas vezes transcorre um conflito silencioso, devido ao trato desigual dado às culturas indígenas e à sociedade envolvente. A pesquisa foi fundamentada com os estudos sobre as concepções pedagógicas de Paulo Freire e sobre as línguas indígenas de Eunice Dias de Paula, Wilmar D'Angelis e Marcia Nascimento. Também traz a abordagem das concepções de aprendizagem e alfabetização num contexto bilíngue e a filosofia de autores indígenas. Nesse processo busquei evidenciar a importância da valorização das práticas culturais existentes nas escolas, na educação bilíngue e no cotidiano escolar, traçando um fio condutor do perfil do educador comprometido com a perspectiva da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Na trajetória de construção e compreensão do trato investigativo para busca de informações, foram realizadas entrevistas e diálogos com professores e lideranças da comunidade sobre a importância da língua e da cultura nos ensinamentos escolares. Observei que os professores e integrantes das comunidades indígenas possuem sentimentos e pensamentos unânimes sobre a necessidade de dispensar maior atenção às atividades linguísticas e culturais nas práticas educativas. Essa condição vai possibilitar que as escolas sejam indígenas, de fato e de direito.

Palavras-chave: educação indígena; educação e escola Kaingang; concepções de educação.

TO VĀME SĪ

Vēnhrānrāj tag tóg tỹ sỹ hēren kỹ "Mestrado" ki nén to rānrāj ja, nén to jāfīn ja to rān kỹ nī nī. Kỹ sỹ to rānrāj ja, to jāfīn ja hā vỹ tỹ: Hēren kỹ Kanhgág ag, ag ěmā mī, ag vēnhkanhrān fā ki, hēren kỹ vēnhmān tī, ag tỹ jagnē mré vāmén jé, kar ag tỹ kurā kar ki nén ũ hynhan tī ěn, ag tỹ hēren kỹ jagnē kanhrān rān jé. Vēnhkanhrān fā tỹ Antônio Kasīn Mīg kar Mūkěj ke mū ěn tá sóg vēnhrānrāj tag han, ěmā tỹ Guarita tá fag nỹtī, ěmā tỹ Redentora kar ěmā tỹ Tenente Portela tá, ga mág tỹ RS ki. Vēnhkanhrān ja fā tag fag kuprēg sóg, mỹr sóg fag to nén ũ e kinhra nī, kar sỹ tỹ ga (ěmā) tag tá tỹ kanhgág ũ fi nī. Kar sỹ to jykren mág tī, inh pir mỹ, ěg hēren kỹ vēnhkanhrān ja fā kākī, hēren kanhgág ag ve pē, ag nén han fā, ag hēren kỹ nỹtī, hēren kỹ mūj fā tag to rānrāj jé, vēnhkanhrān ja fā tag tỹ, tỹ kanhgág ag vēnhkanhrān ja fā pē jē jé. Mỹr vēnh kar tóg tag to vāmén tī, sỹ jāfīn há han mỹr, kanhgág jykre pi jagnē jykre rike kar nỹtī, tỹ ũ nī nī ke kar tóg tī, e tóg tī nén ũ hynhan fā ti, vēnh vī ti ke gé. Vēnhkanhrān ja fā tóg ěg ěmā, ěg ga ki kārā; ti tỹ kanhgág vī, ti jykre, ti tỹ nén hynhan fā tỹ tū ke sór kỹ. Vāsỹ pi kanhgág ag mỹ tỹ nén ũ ja tī, vēnhkanhrān ja fā ti. Hāra tóg ũri tỹ nén ũ há tỹvī nī. Mỹr tag hā tugnīn kanhgág ag tóg nén tỹ ag ke há, nén tỹ, tỹ ag tū nī ěn to kanhrānrān tī, ag tỹ kar nón mūn jé, ag krē tỹ vēsỹrinhréh tū nīn jé. Isỹ inh rānrāj tag han jé sóg vēnh ĩn mī fag vigvej vyr, sỹ fag vī mē jé, fag ki nén ũ jēmē jé, fag mré vāmén jé, ěg vī to, kar ěg si ag/fag ve pē, ag/fag tỹ nén ũ hynhan fā ěn to kanhrān jé. Isỹ kar ag hēren kỹ ag vēnhkanhrān ja fā mī rānrāj nỹtī ěn to kanhrān há han jé, nén ũ tỹ kanhgág tỹ vēnhkanhrān ja fā to, rānrān kỹ nỹtī to sóg vēnhkanhrān há han, kanhgág vī to vēnhmām (Seminário ke mū ěn) to sóg vyr ke gé. ěg vāme tag ki sóg nén ũ e tỹvī vigvé., nén ũ kar pi jagnē rike kar nỹtī, kanhgág ag ěmā mī. Sỹ tugnỹm ki nén ũ tǎg vē, hāra tóg komēr hā kanhgág ag tū pē tỹ tū ke rā nī. Fóg ag tỹ kanhgág ěmā(Ga), ki kǎ ge nỹtī tugnīn. Paulo Freire Tỹ hēren kỹ rānrāj han tī (Kanhgág vī ki hēren kỹ) Eunice Dias de Paula, Wilmar D'angelis, Marcia Nascimento Fag tỹ hēren kỹ kanhgág vī ki rānrāj ke to nén ũ rān ja ũ tugnỹm kỹ sóg to jān gé, vēnhrá tag ki sóg tugnỹn, hēren kỹ vēnhvī régre ki gīr kanhrān ge, kar kanhgág ag tỹ ag jykre rānrān ja ũ tugnỹm gé. Isỹ tugnỹm ki ěmā kar mī ki vēnhkanhrān ja fā (Inhkóra) ki vēnh kar tóg kanhgág jykre, kanhgág tỹ nén ũ hynhan fā ěn hynhan mūj ke nỹtī. Tugvānh ke tū ag nỹtī, vēnhvī régre ki, kanhgág vī ki, Kar fóg vī ki ag tóg gīr kanhrānrān nỹtīnh ke nỹtī. Paulo Freire tỹ rān ja tugnũm kỹ, nén ũ kar tag han jé sóg vēnhkanhrān tī ag (Professor) Pǎ'i mág, pǎ'i kāsir ag mré sóg vēnhmān, ěg tỹ kanhgág vī tỹ, tỹ nén ũ há tỹvī nī ěn ven jé. Vēnhkanhrān nỹtī ag kar tóg to vāsānsān mág nỹtī nī. Ag tỹ kanhgág tū pē tỹ gīr kanhrānrān jé, vēnhjykre tag tóg vēnh kar mỹ ven mū, vēnhkanhrān ja fā (Inhkóra) tag ta tỹ kanhgág tū pē nī ti.

Vēnhrá- tu ke pē: kanhgág kanhró; kanhró kar tá ki kanhrān fā; kanhró to jykre.

RESUMEN

Este trabajo titulado Escuela Kaingang Concepciones cosmo-socio-políticas e prácticas cotidianas, presenta la disertación de maestría desarrollado por una investigadora indígena, cuya investigación principal fue realizada en las Escuelas Indígenas Antonio Kasĩn Mĩg e Mũkẽj del territorio indígena de la Guarita, municipio de Redentora, RS y Tenente Portela, RS, respectivamente. La escogencia de estas escuelas para desarrollar la investigación de campo se dio a partir del conocimiento previo de la realidad y sentimiento de pertenencia étnica, pero igualmente, motivada por la preocupación de reflexionar sobre el tratamiento dado a los valores, las costumbres de la tradición Kaingang, en las prácticas escolares que caracterizan y cualifican a la escuela como indígena. La temática de la educación escolar indígena ha sido tema de reflexiones sistemáticas, y este abordaje considera la problemática de las especificidades culturales y lingüísticas. La escuela fue impuesta como un instrumento de dominación, hoy se constituye con importancia para la comunidad como un instrumento de lucha y de conquista de los derechos, que son inalienables. La investigación fue desarrollada a través de varias aproximaciones, escucha sensible, entrevistas y diálogo, direccionados para las cuestiones lingüísticas y culturales. Para comprender el universo de la educación, fueron realizadas observaciones en la cotidianidad escolar, estudio de los documentos que sustentan la estructura escolar y la participación en un seminario sobre cultura Kaingang. Las reflexiones dialógicas mostraron las posibilidades de interculturalidad en el contexto pedagógico escolar. Sin embargo, percibí también que se trata de un ejercicio desafiante, donde muchas veces transcurre un conflicto silencioso por el trato desigual dado a las culturas y de la sociedad que nos envuelve en la estructura colonialista del sistema escolar donde están insertas las escuelas indígenas. La investigación se fundamentó en los estudios de las concepciones pedagógicas de Paulo Freire sobre las lenguas indígenas de Eunice Dias de Paula, Wilmar D'Angelis y Marcia Nascimento. También trae el abordaje de las concepciones de aprendizaje y alfabetización en un contexto bilingüe y la filosofía de autores indígenas. En este proceso busqué evidenciar la importancia de valorizar las prácticas culturales existentes en las escuelas, en la educación bilingüe, y en el cotidiano escolar, trazando un hilo conductor del perfil del educador comprometido con la perspectiva de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. En la trayectoria de construcción y comprensión del proceso investigativo para la búsqueda de la información, fueron realizadas entrevistas y diálogos con profesores y líderes de las comunidades sobre la importancia de la lengua y de la cultura en la enseñanza escolar. Observé que los profesores e integrantes de las comunidades indígenas, poseen sentimientos y pensamientos unánimes sobre la necesidad de prestar mayor atención a las actividades lingüísticas y culturales en las prácticas educativas. Esa condición va a posibilitar que las escuelas sean indígenas, de hecho y de derecho.

Palabras clave: educación, educación y escuela Kaingang, concepciones de educación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	17
2.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E ESCOLARES	17
2.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COMO DOCENTE E LIDERANÇA POLÍTICA	25
3 HISTÓRIA E COSMOLOGIA.....	37
3.1. NOSSA HISTÓRIA, NOSSA GENTE.....	37
4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA.....	47
4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR	47
4.2 A EDUCAÇÃO PRÓPRIA.....	57
5 LÍNGUAS INDÍGENAS: ORALIDADE E ESCRITA	65
5.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE INDÍGENA: UM BREVE HISTÓRICO	75
5.2 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE.....	77
6 EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE NA TERRA INDÍGENA GUARITA	83
6.1 ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANTONIO KASÍN MĨG	84
6.2 ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MŪKĚJ.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa de mestrado intitulada *Escola Kaingang: Concepções Cosmo-sócio-políticas e Práticas Cotidianas*, realizada nas Escolas Indígenas Antonio Kasĩn Mĩg e Mũkẽj, da Terra Indígena Guarita, municípios de Redentora - RS e Tenente Portela - RS, respectivamente. Nesse processo busquei evidenciar a importância da valorização das práticas culturais da educação bilíngue desenvolvidas no cotidiano das escolas pesquisadas. Desde a trajetória de estudante e educadora, procuro mostrar a importância do protagonismo indígena e, também, traçar um fio condutor das realidades pesquisadas com as reflexões teóricas sobre as temáticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A pesquisa foi realizada através de aproximações cautelosas, para não invadir o espaço escolar – até conquistar a confiança dos professores, das coordenações pedagógicas e das direções. Após as aproximações, tomei a liberdade de participar das reuniões pedagógicas e dialogar com os professores sobre o tema de pesquisa. Durante esse período, o ponto alto da participação foi atender o convite da coordenadora pedagógica da escola Antonio Kasĩn Mĩg para assessorar nas discussões e sugestões do Projeto Político Pedagógico - PPP, que estava em processo de revisão. Após análises e propostas de reflexões, foi agendada uma reunião com todos os professores para debate, análise coletiva, sugestões e possíveis alterações. Foi um dia inteiro de discussões com ampla participação do corpo docente, rico em ideias e proposições inovadoras. Foi consensuado um documento final, que seria encaminhado para a 21ª Coordenadoria de Educação. A próxima atividade seria a análise dos planos de estudo, que ficou para o próximo ano – não foi realizado por falta de tempo hábil e agenda no calendário escolar.

Nas duas escolas em que trabalhei mais intensamente no período da pesquisa houve também uma escuta sensível para compreender o cotidiano escolar e analisar as principais estratégias pedagógicas, além de ocorrer diálogo com os professores sobre os aspectos culturais e linguísticos das atividades desenvolvidos dentro e fora de sala de aula. Essa interação refletiu positivamente na análise e

avaliação da escola e dos professores, possibilitando um olhar mais crítico sobre suas práticas.

Para complementar as informações necessárias para a dissertação, foram realizadas entrevistas com professores e pessoas da comunidade, análise dos documentos das duas escolas, como PPP e Planos de Estudos para entender a dinâmica da instituição, os efeitos desses documentos na prática cotidiana, os objetivos estabelecidos e os resultados das metas a serem alcançadas. No decorrer do processo fui me aproximando do tema de pesquisa e procurei traçar um fio condutor da importância da formação pedagógica, da postura comprometida do educador em relação aos seus alunos, da importância da pesquisa e revisão bibliográfica sobre as concepções de educação escolar indígena, com um olhar especial sobre questões linguísticas e especificidade curricular.

O aporte teórico está fundamentado na pedagogia da autonomia de Paulo Freire, nas reflexões relacionadas às questões linguísticas e da alfabetização bilíngue de Eunice Dias de Paula, Wilmar D'Angelis e Marcia Nascimento. Na revisão bibliográfica procurei priorizar as produções com autoria indígena, estabelecendo relações com as conformidades das concepções e experiências dos pesquisadores indígenas, para melhor compreender a realidade investigada. As aproximações com a temática pesquisada, as análises teóricas e da realidade mudaram profundamente minhas convicções, valores e concepções sobre educação escolar indígena.

A organização deste trabalho está assim distribuída:

I capítulo, com a Introdução, em que apresento a pesquisa e o texto da dissertação.

O II capítulo traz a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, privilegiando os relatos de experiências, evidenciando a importância de se ocupar os espaços que precisam ser disputados, que em geral não estão disponíveis; de se ter posturas políticas que não são neutras nas oportunidades de formação e trabalho. Mostra que o protagonismo indígena pode e deve ser uma estratégia de luta e conquista na caminhada por reivindicação dos nossos direitos. Trata-se de uma caminhada coletiva de um povo que tem cara, tem voz e vez de mostrar que possui

capacidade para falar sobre suas concepções de educação e de filosofia de vida; que não é nem superior nem inferior, mas diferente!

O III capítulo traz a trajetória histórica e cultural do povo Kaingang, os primeiros contatos e aldeamentos liderados pelos jesuítas. Relata sobre uma pesquisa recente, desenvolvida pela USP, sobre os *Proto-Jê*, denominação antiga dada aos Kaingang, que revela o estilo, a filosofia de vida e a organização social complexa desse povo. Apresenta ainda o mito de origem do povo Kaingang, com os fundamentos filosóficos e os conhecimentos ancestrais, os rituais religiosos e as marcas tribais, que permanecem vivas nas práticas educativas atuais. Os valores, as crenças, os conhecimentos e sentimentos do ser e do estar Kaingang são percebidos e vivenciados através de rituais e práticas culturais, presentes no cotidiano das escolas e da comunidade indígena.

O IV capítulo apresenta reflexões sobre as concepções de educação escolar e educação própria. Analisa a legislação com seu aparato regulatório e os desafios de implementar uma educação específica e diferenciada com a perspectiva emancipatória de Paulo Freire dentro de um sistema escolar colonialista. Aborda também situações conflituosas de não aprendizagem, geradas pela insegurança do educando ou pelas incompreensões nas relações interpessoais entre os sujeitos da aprendizagem. Recomenda um olhar atento do educador no comportamento do aluno e uma postura de encorajamento para estimular o desenvolvimento cognitivo. Aponta ainda para a importância de a escola trabalhar temas relacionados com a cultura e com temas transversais da atualidade, como álcool e outras drogas. Também chama atenção para a necessidade de um olhar especial para a educação física, como um espaço de recreação e desenvolvimento de habilidades psicomotoras, possibilitando o trabalho em equipe e o estabelecimento de regras de convivências. Ainda nesse capítulo discorre-se sobre a educação própria, abordando-se a educação Kaingang conforme o pertencimento das marcas tribais e os preceitos culturais. Destaca a autonomia que é dada à criança e os rituais de passagens conforme seu desenvolvimento. Os ensinamentos estão ligados às relações de pertencimento familiar e grupal. Traz reflexões sobre possibilidades da escola indígena com estrutura mais autônoma e inovadora na parte administrativa e pedagógica, construindo alternativas de currículos, e calendários, além de projetos

específicos que atendam aos anseios da comunidade de fato e de direito, desempenhando a função social dos aspectos político-sócio-culturais.

O V capítulo traz uma abordagem teórica reflexiva sobre o uso das línguas indígenas nos aspectos oral e escrito. Destaca a importância do exercício tanto da oralidade como da escrita, com sentidos e usos vivos, presentes no cotidiano da escola e comunidade. Chama atenção para alguns questionamentos sobre a função social da escrita: o que se escreve? Para quem se escreve?

A linguagem é mediadora de pensamentos, sentimentos e valores. Nessa perspectiva aborda as teorias de Vygotsky (1994) e Nieta Monte (1994) sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem e a construção do conhecimento. No contexto da pesquisa discorre sobre a disparidade nos usos linguísticos entre o português e Kaingang. Chama atenção para os desafios a serem enfrentados pela escola para o fortalecimento da língua Kaingang, considerando o tratamento desigual em relação ao português estabelecido no currículo escolar. Relata experiências de pessoas da comunidade, com situações atuais de perdas e outras de ganhos linguísticos, em decorrência de tomadas de decisões em tempos passados e presente. Ressalta a importância de a escola desenvolver em suas atividades pedagógicas temas que valorizem os cantos, as músicas, as histórias e outros tipos de expressões para o fortalecimento da língua. Conclui com análise de materiais didáticos bilíngue ou somente em Kaingang, com ponderação sobre sua relevância para alfabetização na língua indígena, bem como sobre a necessidade de se constituir um espaço de discussão sistemático para tratar das questões linguísticas na escola na comunidade.

O VI e último capítulo apresenta as escolas indígenas Antonio Kasĩn Mĩg e Mũkẽj, com uma análise reflexiva de algumas atividades pedagógicas e estudos dos documentos que regem a estrutura escolar, como: os Projetos Político Pedagógicos, os Planos de estudo e o Currículo. As discussões em reuniões pedagógicas despertaram a atenção dos professores de cada escola e mobilizaram iniciativas no sentido de aumentar o volume de trabalho com os alunos a respeito dos valores culturais e língua. Também houve uma melhor compreensão da importância desses documentos, que são os orientadores das práticas pedagógicas. Para concretizar tal preocupação foram planejados seminários com temáticas culturais e linguísticas

para o próximo exercício letivo. Finaliza com reflexões acerca da importância da escola e o desafio que representa para os educadores trabalhar em uma escola indígena.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

2.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E ESCOLARES

Sou Maria Inês de Freitas, Kaingang, nascida em 1967, na Terra Indígena Guarita, no município de Tenente Portela/RS, onde residi até os 27 anos. Filha do caboclo¹ agricultor Feliciano Fernandes de Freitas e da Kaingang Brasília Ribeiro Freitas, que residem atualmente na terra indígena onde nasci, no Setor Três Soitas. Sou a terceira filha de uma família numerosa de 12 irmãos: sete mulheres e cinco homens. Eu e minhas duas irmãs mais velhas trabalhávamos duro na lavoura desde oito anos de idade. No período de preparo do solo – limpar e colher – éramos obrigadas a faltar à aula para nos dedicarmos mais ao trabalho. Trabalhei na agricultura até os 14 anos e, depois dessa idade, colaborava com a família nos períodos das férias escolares. Era a prática da agricultura familiar sustentável, onde quase tudo o que era necessário para o consumo era cultivado. Todo o processo de preparo do solo, plantio e colheita eram realizados com mão de obra braçal. Muitas vezes meus pais encontravam dificuldades econômicas para manter a família.

Minha primeira experiência escolar foi no período de 1975 a 1979, quando cursei do 1º ao 5º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto São Brás, da localidade de Alto Cordeiro de Farias, interior do município de Tenente Portela, RS. Era uma comunidade formada basicamente por descendentes de italianos e alemães. Eu e meus irmãos éramos tratados com uma carga pesada de preconceito. Os colegas usavam o termo “bugres” quando se referiam a nós, tratamento que nos deixava com sentimento de inferioridade. Fomos morar nessa localidade porque as lideranças da Terra Indígena Guarita não aceitavam o casamento de meus pais, pelo fato de meu pai ser caboclo. Os meus avós paternos haviam se instalada dentro da Terra Indígena Guarita como arrendatários. Segundo informações de minha mãe, eles viveram na aldeia por uns 8 anos. Meus avós maternos falavam a língua Kaingang, porém não ensinaram para seus filhos – por isso minha mãe não aprendeu falar a língua indígena. Diziam que os colonos que

¹ Como eram chamadas as pessoas mestiças - mistura de índio com branco.

viviam dentro da Terra Indígena Guarita para cultivar as terras no sistema de arrendamento não gostavam de ouvir os indígenas falando em Kaingang, pois imaginavam que poderiam estar falando mal dos não indígenas ou planejando algum tipo de estratégia que atrapalhasse seus interesses. Dessa forma eu e meus irmãos não aprendemos a falar a língua originária do nosso povo.

Após viver um período fora da aldeia, em 1980 retornamos à Terra Indígena Guarita, onde tivemos novas perspectivas de vida, com acesso e uso dos recursos naturais, como ervas medicinais, caça e pesca, *ẽgóro* (plantas comestíveis), frutas nativas e mais terra para produzir o sustento da família. O direito de viver e ser educado na aldeia é, sem dúvida, fundamental para a qualidade de vida e a formação do ser Kaingang. Foi a fase da vida de muitos aprendizados, curiosidades, construção de sentidos da vida, de compreensão das crenças, aceitação dos valores culturais Kaingang. A partir desse contexto, houve maior compreensão da importância da identidade étnica para construir a autoestima de cada pessoa, individual e coletivamente.



Foto do arquivo pessoal: registro da família, em 1982

As séries finais do ensino fundamental cursei no período de 1980 a 1983, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Cléia Salete Dalberto, no município de Tenente Portela. Para estudar caminhava 8 quilômetros até a cidade e mais 8 quilômetros para voltar à aldeia. A distância era uma das principais dificuldades. Além disso, havia exigências da escola para compra de materiais escolares, uniformes, livros e outros, que, pelas dificuldades em serem atendidas, serviam de motivo para atitudes de exclusão por parte de colegas e professores. De acordo com os parâmetros da escola eu tinha um baixo rendimento, pois não conseguia apresentar os trabalhos conforme exigiam os professores. Devido à distância e à precariedade econômica, com 14 anos de idade, resolvi, contra a vontade de meu pai, trabalhar de empregada doméstica na cidade de Tenente Portela. Tentava conciliar horário de trabalho com estudo, mas, ainda assim, o tempo para o estudo ficava prejudicado. Mesmo assim o estudo sempre esteve em meus projetos de futuro.

Meu pai ficou muito revoltado com minha decisão, pois, em sua compreensão, não aceitava o fato de uma filha sair de casa para estudar. Dizia que filha mulher, quando saía de casa sem casar, caía na perdição. No entanto, recebi o apoio de minha mãe, mulher Kaingang guerreira, que me apoiou incondicionalmente. Inclusive foi a primeira mulher a concorrer à eleição para cacique na Terra Indígena Guarita e a uma vaga na Câmara de Vereadores no município de Tenente Portela, no processo eleitoral de 2008. A garra e a determinação que me movem com certeza são heranças de minha mãe, pois ela é uma liderança indígena respeitada nacionalmente, defensora dos direitos indígenas e das mulheres. A luta das mulheres em defesa de seus direitos e espaços políticos é muito conflituosa: desde muito cedo é necessário enfrentar barreiras e preconceitos para conquistar tratamento respeitoso e reconhecimento da capacidade da mulher. Minha mãe tem 66 anos e atualmente trabalha com produção agrícola orgânica, participa das reuniões de lideranças na Terra Indígena Guarita e trabalha numa cooperativa na sede do município – a Cooper Familiar. Acompanha as ações das políticas públicas da gestão municipal, estadual e da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) destinadas à comunidade indígena. Nesse trabalho ela acompanha as propostas e o

desenvolvimento de projetos agrícolas, infraestrutura, saúde e educação. É uma liderança que, com sua participação atuante, conquistou respeito e instituiu a presença da mulher nos espaços públicos, a qual até então ficava restrita à esfera doméstica.

Aos 15 anos ingressei no curso de Magistério, na Escola CNEC² de 2º Grau de Tenente Portela, cursado no período de 1984 a 1986. Recebia da escola uma bolsa de estudo para pagar 50% das mensalidades; os outros 50% eu pagava com meu salário de empregada doméstica. A FUNAI prestava atendimento aos indígenas que estudavam fora da aldeia, pagando um auxílio financeiro duas vezes por ano. Na época, quem cuidava dessa ação era a professora da FUNAI Suzana Martelleti Grillo Guimarães, que na época era esposa do chefe de posto na Terra Indígena Guarita. Com esse apoio conseguia comprar uma parte dos livros e o uniforme. A condição para receber esse auxílio financeiro era não evadir da escola durante o período letivo. A taxa de evasão dos alunos indígenas que estudavam fora da aldeia era muito elevada e não havia por parte da FUNAI, da escola e nem da comunidade indígena discussões ou preocupações efetivas para compreender essa situação e melhor entender e atender os estudantes indígenas. Eu fui uma das poucas que permaneceu na escola, mesmo tendo reprovado na 6ª série.

Durante o ensino médio, cursando o Magistério, conheci o Senhor Lúcio Shuinguel e sua esposa, a Senhora Ingret Kaminsk, do COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas), que trabalhavam na Educação Escolar Indígena. Através deles comecei a militar nas questões da educação escolar indígena. Esse trabalho foi de fundamental importância para a criação da APBKG (Associação de Professores Bilingües Kaingang e Guarani), constituída em 1993, da qual sou sócia fundadora e tesoureira da 1ª gestão.

Após a criação da APBKG, iniciou-se uma discussão, juntamente com a ONISUL³ (Organização das Nações Indígenas do Sul), sobre a importância da inserção dos indígenas na universidade para a atuação como profissionais capacitados nas diferentes áreas. Em 1993, a UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), através do departamento do movimento

² CNEC: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

³ ONISUL, organização indígena criada com a participação de lideranças da T.I. Guarita e Iraí, com o apoio do COMIN e da UNIJUI.

popular, inicia as discussões sobre a inclusão dos indígenas na universidade e, assim, começou para o povo Kaingang a história da trajetória acadêmica. No Rio Grande do Sul, a UNIJUI foi pioneira em abrir as portas para os estudantes indígenas. As discussões, que contaram com a participação de lideranças importantes da T.I. Guarita e Nonoai, como Carlos Ribeiro e Nelson Jacinto Sangre, giravam em torno das áreas de formação de maior necessidade para os povos indígenas, destacando-se desde então a Agricultura, a Educação, a Saúde e o Direito como as principais. E, assim, tivemos os primeiros estudantes indígenas, conforme relata Ferreira:

Em 1993 prestei o vestibular para o curso de História na UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, juntamente com outros companheiros, como Pedro Sales, no curso de Enfermagem; Andila Inácio e Maria Inês de Freiras, no curso de Pedagogia; Juvino Sales e Claudir Ribeiro, no curso de Direito; e Ari Ribeiro no curso de Agronomia. Nós nos distribuímos em cursos estratégicos para fazer frente aos problemas das comunidades Kaingang e mais, tínhamos assumidos compromissos com as lideranças Kaingang. (2014, p.26).

Nesse contexto, em 1993, iniciei o curso de Pedagogia na UNIJUI, em Ijuí - RS, universidade que acolheu os estudantes indígenas, dispensados do pagamento das mensalidades. As demais despesas, como transporte, moradia, alimentação e material pedagógico ficavam, durante as etapas presenciais, por conta dos alunos. Com o aumento da procura por cursos universitários pelos indígenas, em 1998 foi firmado um convênio entre FUNAI e UNIJUI, o qual previa o pagamento de 50% do valor das mensalidades para cada uma das instituições. Nesse programa foram formados aproximadamente 30 profissionais indígenas em diferentes áreas, que atualmente trabalham junto a suas comunidades – alguns ainda seguem em suas trajetórias acadêmicas.

O curso de que participava era na modalidade de férias, que permitia o exercício da docência no período escolar e estudo nas férias. Foram cinco anos longos de dedicação, sem férias para descanso. Enfrentei situações de discriminação nas aulas em relação às colegas, que sempre me excluía dos trabalhos em grupo, situação que se repete com meus filhos na faculdade, depois de

quase vinte anos. Durante esse tempo precisava também me dedicar ao trabalho docente, em que estabelecia relação com a educação escolar indígena, assim como educar quatro filhos pequenos. Concluí minha graduação em abril de 1998, no tempo formal de integralização do curso e a sensação de missão cumprida – em partes. Considero que a oportunidade de qualificação profissional, para os indígenas, confere visibilidade e legitimidade às questões próprias e abriu portas para minha trajetória acadêmica. Vale lembrar que muitos dos universitários matriculados na UNIJUI, no decorrer do processo desistiram, antes de concluírem seus cursos.

Na trajetória de vida e de mulher Kaingang, com muita dedicação, responsabilidade, seriedade e em acordo com os parâmetros Kaingang, eduquei meus quatro filhos, que são meu orgulho e razão de viver: Morgana, Marlon, Mônica e Bruno Júnior. Eles estudaram nas escolas das Terras Indígenas do Ligeiro e de Votouro. Considero que foi uma das melhores fases das nossas vidas e o melhor período da educação dos meus filhos, pois podia contar com ajuda dos *jamré* e *régre* (cunhados e irmãos). Tudo era mais fácil, não havia grandes conflitos, divergências ou desentendimentos familiares. Sempre acreditei na qualidade da educação oferecida nas escolas indígenas. A Morgana, filha mais velha que se formou em Medicina na UFPR, é médica pediatra e intensivista, tendo realizado a residência no hospital São Vicente de Paula, em Passo Fundo - RS, de 2012 a 2016. O ensino fundamental foi realizado integralmente em escolas indígenas. Os demais filhos terminaram seus estudos no ensino fundamental e médio em Passo Fundo, onde passamos a residir após 2001, devido a mudanças nas atribuições da FUNAI referentes à educação escolar indígena que afetaram minha atuação profissional.

O Decreto nº 26/1991⁴ produziu mudanças nas atribuições da FUNAI: da oferta e execução da educação escolar indígena, para o acompanhamento das discussões e implementação das políticas públicas. Com isso, os professores - monitores indígenas ligados a esta instituição foram afastados do exercício da docência e não houve nenhuma orientação de aproveitamento dos conhecimentos e da mão de obra disponíveis destes profissionais. Eu consegui ficar em sala de aula

⁴ Atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, desde que ouvida a FUNAI – que até então foi responsável por essas ações.

até setembro de 2001, depois recebi convite para assumir um cargo de confiança na Coordenação Regional da FUNAI, em Passo Fundo – convite que resolvi aceitar, justamente devido às incertezas do contexto político dos servidores da educação deste órgão indigenista.

As mudanças profissionais e de residência mudaram drasticamente minha relação com os filhos e com a convivência indígena. Esse contexto foi determinante na formação dos meus filhos homens que, vivendo na cidade, se afastaram do aprendizado de valores e conhecimentos que são fundamentais para a pessoa Kaingang. Meu filho mais novo, Bruno Júnior Tóg Fĩn Ferreira, não queria saber de ir para escola, porque lá era tratado como “bugre”. Tive dificuldade para encontrar uma escola na cidade em que ele se adaptasse e fosse acolhido com direito a suas diferenças. Meu filho mais velho terminou o ensino médio e começou a curso de Agronomia na UFRGS, depois fez transferência para Instituição Federal de Sertão, onde estuda atualmente. Minha segunda filha se formou em engenharia civil na UFPR, em fevereiro de 2017. O filho caçula, Bruno, ingressou no curso de Medicina na Universidade Federal de Santa Maria, no 1º semestre de 2016. As condições apropriadas e favoráveis na educação, tanto familiar/coletiva como escolar, são fundamentais para a formação dos sujeitos sociais. Nesse sentido, defendo também a política de cotas como estratégia para busca e consolidação de alternativas de indígenas ocuparem os espaços de trabalho e terem suas capacidades reconhecidas na esfera política, social e profissional.

O convite para assumir um cargo de confiança na Coordenação Regional da FUNAI em 2001 somente aconteceu porque o coordenador dessa seção era um indígena, o Senhor Neri Kame Si Ribeiro. As atividades que passei a desenvolver nesse órgão do Estado eram totalmente diferentes do que eu sabia fazer até então, que era dar aula. Percebia no dia a dia, em algumas situações, nos colegas de trabalho, a descrença na minha capacidade em desenvolver as atividades e atribuições que implicavam o Serviço da Assistência da FUNAI para os povos indígenas do Rio Grande do Sul. Permaneci nesse cargo de 2001 a 2005. Foi um período de muitas mobilizações políticas e também conflitos em algumas Terras Indígenas; uma das estratégias para resolver esses conflitos foi a realização de eleições para cacique, que nem sempre se mostravam como a alternativa mais justa,

mas que davam uma perspectiva de democracia. Foi uma experiência que deu visibilidade e respeito aos espaços ocupados pelos indígenas.

Em 2005 solicitei o afastamento do cargo de chefe de serviço de assistência e assumi o setor de educação da FUNAI, com a função de acompanhar as discussões, planejamento e implementação das políticas públicas de educação escolar indígena, conforme previsto no Decreto nº 26/1991 e na Resolução nº 03/1996.

Em 2007 me inscrevi para seleção no curso de Especialização PROEJA⁵, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Após quase dez anos fora da academia, tive a oportunidade de voltar ao aperfeiçoamento profissional. Essa iniciativa se deve ao fato do meu trabalho estar ligado diretamente às questões pedagógicas das escolas indígenas – e aí percebia minhas limitações para uma contribuição mais efetiva nas discussões em reuniões de formação pedagógica com professores indígenas. As temáticas recorrentes nos debates das reuniões pedagógicas eram sobre alfabetização, educação bilíngue, currículo, educação específica e diferenciada – questões essas que continuam atuais. Devido a sua complexidade, permanecem nos debates nas reuniões e formações pedagógicas dos professores indígenas e são preocupações de todas as comunidades. A inserção dos profissionais da educação nos contextos temáticos de estudo, pesquisa e trabalho nas escolas exige uma tomada de consciência para a responsabilidade e envolvimento dos indígenas em processos de escolarização que sejam eficientes e de qualidade. A garantia de acesso à qualificação profissional dos professores indígenas também traduz a possibilidade de qualidade na educação escolar indígena.

Prosseguindo na luta por aperfeiçoamento, refletindo e dialogando com o contexto escolar indígena e procurando entender o mundo não indígena, me propus ao desafio de estudar, pesquisar, construir e sistematizar conhecimentos sobre a educação escolar Kaingang no Rio Grande do Sul. Neste universo acadêmico de muitas exigências enfrente o dilema de me adaptar ao cotidiano de muitas leituras e escritas, somado com a trajetória de 29 anos de experiência, trabalho e militância

⁵ Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, UFRGS/SETEC/MEC.

com as questões de educação indígena. Estudar é muito mais que ler e escrever, é analisar o contexto, refletir e tomar decisões a partir do conhecimento da realidade pesquisada e compreender a dinâmica da vida. Foi isso que procurei exercitar no curso do mestrado.

2.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COMO DOCENTE E LIDERANÇA POLÍTICA

Minha primeira experiência pedagógica com alunos foi em 1985, aos 18 anos de idade: enquanto estudava no 2º ano do magistério assumi uma turma de alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, em uma comunidade chamada Burro Magro, no interior de Tenente Portela. Eram 15 alunos muito educados, atenciosos e prestativos, que destinavam respeito considerável pela professora. Trabalhei nessa escola por dez meses, mas, devido às dificuldades de conciliar estudo e trabalho, desisti. A escola se situava muito distante, sendo que um trecho seguia de ônibus e depois eram mais dez quilômetros para fazer a pé. Foi uma experiência muito positiva, que ajudou a definir minha caminhada como docente.

Também durante o curso de magistério trabalhei como professora voluntária na antiga Escola Municipal Bom Progresso, município de Tenente Portela, como forma de mobilização da comunidade para pressionar a Secretaria Municipal de Educação a autorizar a criação da escola na Terra Indígena Guarita – Setor Três Soitas. Era uma escola que funcionava fora da aldeia e os alunos precisavam atravessar uma rodovia movimentada para chegar até a instituição de ensino, correndo diversos tipos de riscos. A Secretaria Municipal de Educação apresentava resistência para aceitar as matrículas dos alunos indígenas e alegava que a escola no interior da comunidade indígena não existia legalmente. Eu era a única professora nesse período de transição da instituição de fora para dentro da Terra Indígena. Depois de um ano de funcionamento irregular⁶, em 1985 foi autorizada a criação da escola para atendimento dos alunos indígenas de 1ª a 4ª série, na qual foram lotadas duas professoras não indígenas. No início de 1986 optei por ficar afastada e em agosto do mesmo ano, fui contratada pela FUNAI como professora de

⁶ Era considerada irregular porque não tinha o reconhecimento legal das instâncias do Estado, considerando que estava ligada ao município de Tenente Portela, RS.

1º Grau. A primeira atuação como docente nas turmas de alfabetização foi desafiadora, pois percebia a distância entre a teoria e as práticas aprendidas no curso de magistério. Pouco do que havia aprendido no curso de magistério funcionava ou se aplicava à realidade indígena. Com o tempo fui aprendendo e construindo os conhecimentos que dão sustentação ao fazer pedagógico e consegui alfabetizar alunos que haviam reprovado duas ou três vezes na 1ª série por dificuldade na alfabetização.

Trabalhei oito anos nessa escola e, aos poucos, com esforço e dedicação, conquistei meu espaço como educadora na escola e comunidade. A estrutura física da escola era muito precária, não tinha luz e nem água encanada. Além de ministrar as aulas, tinha que carregar água em baldes, fazer a merenda e a limpeza da sala de aula e da cozinha. Foi uma experiência de dedicação, construção de experiência pedagógica, aprendizado e tomada de consciência sobre a amplitude que é ser professora e as implicações que a atuação docente tem na vida dos alunos. Devido a essa tomada de consciência, decidi aprofundar meus conhecimentos, ingressando no curso de Pedagogia – como relatei na seção anterior.

Essa instituição escolar, onde construí as bases mais fortes de minha docência, se afirmou como Escola Indígena e atualmente se denomina Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Mũkēj, atendendo 132 alunos Kaingang do ensino fundamental. Sempre que volto a essa escola tenho um sentimento de pertencimento e de saudades de um tempo e local que viu crescer e fortalecer minhas raízes, pois lá vivem meus familiares: pai, mãe, irmãos, primos e ex-alunos que hoje atuam na educação, na saúde e na agricultura; são lideranças ou membros atuantes na comunidade. Há uma relação saudosa e recíproca com todos, relação que me prende e, como descendente daquele universo que vivi e conheço, identifica e afirma minhas raízes.

Devido a problemas pessoais, em 1993 solicitei minha transferência da Terra Indígena Guarita para a Terra Indígena Ligeiro, município de Charrua, RS. No segundo ano de trabalho nessa comunidade assumi a direção da antiga Escola Indígena de Ensino Fundamental Incompleto José Bonifácio⁷, atual Escola Estadual

⁷ Hoje essa escola tem a seguinte denominação: Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fág Mág, que na língua Kaingang significa pinheiro grande. A mudança do nome se deve à atribuição de significados próprios da cultura no espaço escolar.

Indígena de Ensino Fundamental e Médio Fág Mág. As condições da escola eram muito precárias, tanto no aspecto físico como pedagógico. A comunidade não participava ativamente da vida escolar e o número de alunos matriculados nas turmas de 1ª a 4ª série passou de 57 em 1993 para 150 em 1994; ou seja, triplicou. Com uma equipe só de professores indígenas, estabelecemos o desafio de alfabetização no 1º e 2º anos das séries iniciais, na língua Kaingang. No início encontramos muitas dificuldades, devido à falta de material didático bilíngue adequado à nossa realidade. Em parte superamos essas dificuldades realizando reuniões pedagógicas periódicas em que se propunha trabalhar com temas geradores. Também construíamos jogos pedagógicos em Kaingang para utilização nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. Ainda foram definidas algumas estratégias de uso da língua Kaingang, como por exemplo: confecção de cartazes; nomeação de objetos, convites, gincanas e jogos autóctones⁸; pesquisas sobre árvore genealógica de cada aluno para entender o pertencimento de sua metade tribal⁹; envolvimento das pessoas mais velhas da comunidade para contar histórias da cultura em sala de aula.

Em um ano de trabalho conquistamos a confiança da comunidade: as reuniões da escola atingiam 80% da participação dos pais. Na Terra Indígena Ligeiro há, no cotidiano da comunidade, a predominância da língua Kaingang falada e durante os quatros anos em que lá permaneci no exercício da docência percebi a importância que a escrita na língua Kaingang possui, para conquistar um espaço de relevância também na escola. Foi nesse período que tive uma aproximação mais familiar com a língua e a cultura, aprendi falar e escrever algumas palavras e frases em Kaingang. A partir dessa experiência, meu entendimento sobre alfabetização e educação bilíngue foi se modificando. Percebi que as situações em que os alunos dominam oralmente as duas línguas, Português e Kaingang, o processo cognitivo de aquisição da leitura e escrita é muito complexo e exige uma série de estratégias metodológicas específicas para alcançar os objetivos desejados.

Nesse período, cursava a Licenciatura em Pedagogia - séries iniciais na

⁸ Autóctone entendido como natural daquele lugar ou descendente de povos que ali sempre viveram.

⁹ As marcas tribais correspondem às metades clônicas Ra Ror e Ra Tej, marca redonda e marca comprida, herdada do pai.

UNIJUI, o que me permitiu estabelecer relações entre as teorias estudadas e minha prática pedagógica em sala de aula. Essa dinâmica possibilitava a construção do conhecimento a partir da realidade específica de uma escola indígena bilíngue. Mesmo que o meu curso não estivesse organizado para as especificidades de uma escola indígena, consegui direcionar as questões e estabelecer relações reflexivas para o contexto no qual desenvolvia meu trabalho. A oportunidade de realizar o curso de Pedagogia foi gratificante e satisfatória, pois possibilitou maior eficiência no exercício da docência, melhorando os resultados de aprendizagem dos alunos e a autoestima e a autoconfiança – tanto dos alunos como minha enquanto professora. A construção dos conhecimentos, meus como universitária e de meus alunos, sujeitos de investigação e construção de conhecimentos, se dava numa relação de reciprocidade, comprometida com o desenvolvimento intelectual, social e cultural do grupo. Durante quase todo o período de realização do meu curso atuava nas turmas de alfabetização, que funcionavam como laboratório de aprendizagem no qual, ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende.

Devido a constantes conflitos na Terra Indígena Ligeiro, solicitei minha transferência para a Terra Indígena Votouro. No período de 1997 a 2001 trabalhei na referida comunidade. Nessa nova experiência também atuei em sala de aula, nas turmas de alfabetização da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Maria da Silva e na coordenação pedagógica da Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Toldo Coroadó. O principal desafio vivenciado foi o debate sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas indígenas do estado do Rio Grande do Sul, que desencadeou questões fundamentais sobre a importância da alfabetização na língua materna. Nestes debates foram estabelecidos critérios para referendar as decisões da escola, como por exemplo:

- a) A alfabetização deve se dar a partir da língua materna, Kaingang ou portuguesa, respeitando as características da comunidade;
- b) A língua de alfabetização deve ser uma decisão da comunidade;
- c) É preciso definir uma política linguística ao longo da escolarização com sequência, estabelecendo o que trabalhar em cada série – não pode ser fragmentado e deve ter uma linha definida (Documento final da Formação de Professores Indígenas Kaingang, RS. 2000).

Essas discussões foram determinantes para as tomadas de decisões sobre as questões pedagógicas e para o aprimoramento dos planos curriculares em diálogo com a comunidade.

A construção dos PPP propiciou avanços significativos no processo educativo nas escolas indígenas, valorizando a cultura, a língua, a pesquisa sobre a história de cada Terra Indígena, a retomada de práticas culturais como a alimentação tradicional e as danças, entre outras. As atividades docentes foram desafiadoras, porque em cada nova situação de trabalho o contexto exigia alternativas diferenciadas e as tomadas de decisões implicavam em acompanhamento das ações e avaliação sistemática do processo.

Durante as experiências como docente de alfabetização, em cada início de exercício letivo, a decisão sobre em que língua alfabetizar era sempre um dilema, pois os pais ficavam inseguros, não convencidos com os argumentos das discussões pedagógicas e indagavam: por que alfabetizar em Kaingang? Em que situação iriam usar a escrita Kaingang? Muitas vezes, para os pais, não era considerado relevante seu filho aprender a escrever em Kaingang, pois não havia uma utilidade prática da escrita. Justificavam que os alunos já sabiam falar e se comunicavam naturalmente em seu cotidiano, cumprindo a função social da língua. Essa situação gerava contradições, fazendo com que os professores de língua Kaingang encontrassem resistência nas turmas, justamente devido à necessidade de encontrar um valor utilitário e também pela falta de material didático bilíngue. Esse contexto provocou discussões sobre a necessidade de formação específica e diferenciada para os professores indígenas, na perspectiva de superar conflitos e desafios da educação escolar bilíngue.

Além disso, o aumento da população e das escolas indígenas demandava mais profissionais especializados para atuarem na área da educação. Na tentativa de resolver a falta de professores indígenas, através da APBKG iniciamos, em 1999, as discussões para a articulação de parcerias com a FUNAI, UNIJUÍ e UPF (Universidade de Passo Fundo), para juntos construirmos uma proposta de formação pedagógica para professores indígenas Kaingang na perspectiva bilíngue. Nesse período, a APBKG estava em crise institucional, o que desencadeou a realização de uma assembleia extraordinária convocada pelos associados e o

conselho fiscal. Nessa assembleia foi constituída uma nova diretoria, da qual fizemos parte eu, como secretária, e Andila Inácio Belfort, como presidenta. Superada a crise da APBKG, tiveram continuidade as discussões para a proposta de formação diferenciada de professores indígenas: Curso *Vãfy*, que se consolidou em 2001. A palavra *vãfykaingang* significa, na língua Kaingang, artesanato, trançado. Entre outros temas em discussão, a escolha do nome teve a participação de muitos professores, com muitas sugestões. *Vãfy* foi o que melhor representava e traduzia o sentido da proposta do referido curso.

O Curso *Vãfy* foi desenvolvido em dois núcleos: na Terra Indígena Guarita - Núcleo I, coordenado pela UNIJUÍ; na Terra Indígena Votouro - Núcleo II, coordenado pela UPF. Acompanhei a parte pedagógica, na elaboração de relatórios e no trabalho à distância. A FUNAI organizava as etapas presenciais do curso *Vãfy* e se responsabilizava pela logística dos cursistas. Essa experiência pedagógica foi concluída em 2005, com a formatura de 80 professores indígenas bilíngues Kaingang. Atualmente, a maioria dos professores indígenas formados no Curso *Vãfy* são concursados no magistério público estadual e atuam nas escolas indígenas.

Retomando o relato de minhas experiências pedagógicas, remonto ao período de 2001 a 2005, quando assumi, como servidora indígena, a chefia do Serviço de Assistência da FUNAI - regional de Passo Fundo, espaço de fundamental participação indígena nas discussões e proposição de políticas públicas para seus povos. Foi uma porta de entrada para a intensa mobilização e articulação do movimento indígena em nível local, regional e nacional e, nesse contexto, em 2006, foi criada a ARPINSUL (Articulação dos Povos Indígena do Sul). Essa organização indígena, que abrange os três estados da região sul, teve função determinante nas manifestações de reivindicações para as retomadas de territórios indígenas tradicionalmente ocupados na região sul. Também atua nas articulações e mobilizações contra a política de governo, a qual, através de projetos de leis, procura restringir ou violar os direitos já conquistados dos povos indígenas. Esse espaço facilitou uma dinâmica de reflexões constantes, além da realização de assembleias das lideranças indígenas para proposições de políticas públicas que atendam às demandas dos povos indígenas. Eu, Rildo Mendes, de Santa Catarina, e Romancil Cretã, do Paraná, fomos os principais idealizadores da ARPINSUL, que

hoje é a principal organização indígena da região sul, representando os povos Kaingang, Xoklem, Guarani e Xetá.

Em 2007, com as colegas Kaingang Márcia Nascimento e Andila Inácio comecei o curso de especialização PROEJA - Educação de Jovens e Adultos na UFRGS, como relatei anteriormente. Decorrente dessa experiência realizei uma pesquisa para subsidiar a produção agrícola sustentável nas Terras Indígenas Ligeiro e Carreteiro¹⁰, através da qual tive a oportunidade de me aproximar de professores comprometidos com a causa indígena. O fato de ter colegas que lutam pela mesma causa e professores que contribuíram na nossa caminhada acadêmica fez com que cumpríssemos todas as etapas do curso. Nesse período, um grupo de professores desencadeou o debate para a construção de uma proposta de PROEJA Indígena. Participei de algumas reuniões em que discutimos o formato da proposta. Foi nesse contexto que se construiu a proposta encampada por três professores guerreiros: Maria Aparecida Bergamaschi e Simone Valdete dos Santos, da UFRGS, e Rodrigo Venzon, da SEDUC/RS (Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul). O curso se consolidou em dezembro de 2011, com a implementação do Pós-graduação lato sensu – Especialização PROEJA Indígena.

O curso de Especialização PROEJA Indígena foi a concretização de reivindicação de lideranças e professores indígenas em diversas reuniões sobre educação, entre elas cito a reunião interinstitucional realizada em Passo Fundo:

As instituições presentes vão estudar as suas possibilidades de estar construindo, juntamente com as comunidades envolvidas, cursos de formação específica. Também se falou da preocupação com a formação dos formadores. (PASSO FUNDO, 2009).

Para atender aos interesses dos povos indígenas, o curso foi planejado de forma participativa e visando à formação de profissionais com capacidade para atuarem estrategicamente nos processos educacionais do ensino profissional e básico, específico e diferenciado, articulando os saberes ancestrais e os modos de vida dos povos, em interlocução com os saberes da academia. Foram

¹⁰ O trabalho está publicado no livro *Pensando a Educação Kaingang* (BERGAMASCHI e VENZON (Org., 2010)).

disponibilizadas 25 vagas para indígenas e 10 vagas para não indígenas – todos profissionais que atuavam diretamente com as políticas de educação e de saúde indígena. A concepção do curso abriu possibilidades para componentes curriculares, conteúdos e metodologia que valorizassem os modos de vida e os saberes da tradição ameríndia, em especial do povo Kaingang.

O formato do curso estabeleceu módulos curriculares, garantindo e articulando espaços e tempos para que as questões indígenas pudessem ser tratadas em suas especificidades, favorecendo a interlocução dos saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos. Buscando uma abordagem interdisciplinar e intercultural, foram planejadas docências compartilhadas de educadores da tradição indígena com professores universitários. A oportunidade de compartilhar a docência com professores da UFRGS Tânia Marques e Rafael Arenhaldt, foi uma vivência incomparável de troca de experiências, de aprendizagens, e de construção intercultural de conhecimentos.

As disciplinas do curso foram compartilhadas entre professores indígenas e não indígenas vinculados à universidade. [...] A docência compartilhada possibilitou a intermediação de saberes indígenas e acadêmicos onde os espaços de sala de aula propiciaram aprendizagens mútuas (BENVENUTI; BERGAMASCHI; MARQUES, 2013, p.15)

A organização curricular contemplou a pedagogia da alternância, com tempo-escola e tempo-comunidade, juntamente com as aulas compartilhadas, o que propiciou circunstâncias de muitos aprendizados. Foi um desafio, tanto para os coordenadores do curso como para os professores e cursistas. O PROEJA Indígena foi uma experiência que privilegiou o espaço acadêmico para as questões indígenas. Pelo fato de ser uma turma heterogênea, com alunos vindo de diferentes realidades e compreensões sobre temas envolvendo temáticas indígenas, os debates se confrontavam sistematicamente, qualificando cada vez mais o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Os relatos de experiência e análise da realidade trazida pelos alunos durante as aulas mostravam a complexidade das questões dos povos indígenas. A presença indígena durante a integralização do curso mudou o cenário da UFRGS, onde a ocupação de espaços acadêmicos foi um

fator de indianização da universidade¹¹.

Outro programa importante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do qual participei em sua implementação, é o vestibular específico para estudantes indígenas, no qual são disponibilizadas 10 vagas anuais em cursos escolhidos pelas lideranças indígenas do RS em reunião de consulta, organizada exclusivamente para este fim. O acesso e permanência dos universitários aos cursos de graduação vem se aperfeiçoando e estabelece o marco histórico da entrada dos indígenas na UFRGS. Como afirmei anteriormente, a iniciativa das ações afirmativas é fundamental para garantir o acesso indígena a uma qualificação profissional que resulte no desenvolvimento desses povos – por ser considerada uma contribuição à melhora na qualidade de vida e nas prestações dos serviços dentro das comunidades. Os cursos universitários são escolhidos observando-se a disponibilidade dos campos de trabalhos vinculados aos interesses das Terras Indígenas e, por isso, são indicados principalmente cursos das áreas da saúde e da educação. Nesse programa, o Setor de Educação da FUNAI é parceiro na divulgação, nas inscrições dos candidatos e no acompanhamento dos indígenas selecionados para as vagas previstas no edital de seleção – além de participar das reuniões de avaliação do programa. Porém, o programa de cotas para os estudantes indígenas, desenvolvido pela UFRGS desde 2008, carece de aperfeiçoamento, em especial na questão da permanência. Nessa trajetória de inclusão dos indígenas na universidade, as dificuldades e incompreensões enfrentadas pelos universitários indígenas sobre um sistema acadêmico alheio a seu mundo; além das dificuldades no diálogo para aproximação da realidade acadêmica às vivências dos estudantes e à valorização dos conhecimentos trazidos de suas realidades, mostram que a instituição ainda não está preparada para enfrentar os desafios da diversidade.

Em janeiro de 2013 fui convidada para ministrar aula, juntamente com o professor e historiador e mestre Kaingang Danilo Braga, na disciplina *História dos Povos Indígenas no Brasil*, pós-graduação *lato sensu* Educação e Cultura Indígena, na Escola Superior de Teologia (EST-COMIN) em São Leopoldo, RS. As aulas se desenvolveram com altíssimo nível de discussões e reflexões sobre a trajetória dos

¹¹ Os trabalhos de Conclusão do Curso, bem como relatos e reflexões sobre o desenvolvimento do mesmo, foram publicados em BENVENUTI; BERGAMASCHI; MARQUES, 2013.

povos indígenas do Brasil e seu contexto atual. No decorrer do trabalho, aprofundando o estudo e a reflexão, percebi a grandeza e a importância da história para nós, povos indígenas. Percebi, de forma mais decisiva, que o protagonismo é uma alternativa necessária na defesa dos direitos já conquistados e na reivindicação de novos direitos, demandados em função de novos contextos. E, nesse movimento, são os intelectuais indígenas¹² os responsáveis por atuarem junto às instituições de ensino para construir políticas educacionais que possibilitem o acesso e a permanência dos estudantes-pesquisadores no ensino superior.

No trabalho desenvolvido junto às escolas indígenas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, participo das reuniões pedagógicas quando sou convidada pelas direções ou equipes pedagógicas para assessorar, principalmente nas questões de alfabetização, que é um dos principais desafios enfrentados pelos professores nas turmas dos anos iniciais. As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) procuram a parceria da FUNAI para discutir e planejar cursos sobre de formação continuada para professores indígenas. Uma das demandas mais urgentes que aparecem nas reuniões pedagógicas com os professores indígenas é a necessidade de licenciaturas interculturais; além de anseios por autonomia na gestão de suas escolas.

Desde o segundo semestre de 2013 acompanho, com as lideranças indígenas de região sul, as discussões sobre a criação do Campus Universitário Indígena, proposta pela UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). A proposta é para a criação de uma estrutura universitária dentro de um território indígena, com oferta de seis cursos de graduação – que ainda estão em fase de definição –, nos quais os profissionais e os alunos sejam prioritariamente indígenas. Foram realizadas quatro reuniões, coordenadas pelo reitor da universidade, envolvendo lideranças indígenas, representantes dos demais *campi* da UFFS, autoridades dos municípios onde se localizam as Terras Indígenas e FUNAI. Está prevista uma avaliação das terras indígenas interessadas em sediar o referido campus e, para tanto, foram criadas comissões com representantes indígenas para acompanhar o

¹² “Intelectuais indígenas” é uma expressão que começa a aparecer nos meios acadêmicos e nos movimentos dos povos ameríndios. Pode aludir aos indígenas que frequentam a universidade e formam-se intelectuais na perspectiva acadêmica; ou, por outro lado, pode considerar o que anunciou Guaman Poma de Ayala (séc. XVII), quando descreveu o filósofo “índio astrólogo-poeta”, que aponta para a compreensão de um intelectual da oralidade. (BERGAMASCHI, 2014).

passo a passo do processo. As discussões geraram expectativas nas comunidades indígenas, porém a proposta depende de aprovação orçamentária. As lideranças indígenas criaram muita expectativa na consolidação desse projeto, porém o cenário político desfavorável e as mudanças de governo não deram prioridade a essa demanda, o que acarretou no arquivamento do projeto e do sonho de termos a nossa universidade.

Na minha atuação no Setor de Educação da FUNAI - Coordenação Regional de Passo Fundo, a atribuição é acompanhar as discussões e proposições de programas e políticas públicas educacionais para os povos indígenas no RS – como relato na presente seção. Entre as atividades desenvolvidas, figuram dois convênios, que mantêm, através de bolsas de estudo, 15 universitários indígenas em duas universidades da região - UNIJUI e UPF. Cabe à FUNAI o pagamento de 50% das mensalidades. O acompanhamento semestral do aproveitamento de 70% dos créditos matriculados é um dos critérios para os estudantes permanecerem com os benefícios da bolsa. Grande parte dos indígenas já formados em nível superior, no Rio Grande do Sul, foi por meio desses convênios. A CGPC (Coordenação Geral de Promoção da Cidadania) da FUNAI de Brasília orienta que esses convênios somente sejam mantidos até que os estudantes matriculados anteriormente concluam seus cursos. Quando o último estudante se formar o convênio será encerrado.

O contexto da educação escolar indígena no Rio Grande do Sul demanda por formação de professores como prioridade. A expansão do ensino médio nas aldeias¹³ e o aumento da população indígena requerem mais professores qualificados e preparados para assumirem a docência e a gestão política, administrativa e pedagógica de suas escolas. Assim, os mesmos terão autonomia para dialogar, refletir sobre o Projeto Político Pedagógico de acordo com suas realidades e garantir a parte específica e diferenciada, valorizando os aspectos linguísticos e culturais, atendendo às expectativas dos nossos projetos de futuro.

Embora sejam visíveis os avanços na educação escolar indígena, ainda

¹³ Atualmente já estão em funcionamento três escolas de ensino médio Kaingang: Instituto Estadual Indígena de Ensino Médio Ângelo Manhka Miguel (Terra Indígena Inhacorá); Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Toldo Coroado (Terra Indígena Votouro); Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antônio Kasi Mig (Terra Indígena Guarita).

temos muito para caminhar, construir e consolidar. Precisamos reunir esforços e investimentos sistemáticos para construir a escola que queremos. Para isso é necessária a interação de sujeitos ativos, com conhecimento qualificado; além da sensibilização de parceiros comprometidos com a questão indígena. Aprendi, nestes anos de atuação junto à educação indígena, que a qualificação profissional – com um forte componente político de afirmação étnica e autonomia – é imprescindível para a qualidade na educação escolar em qualquer nível de ensino. As oportunidades nas universidades, através das vagas para os indígenas, são possibilidades de inclusão social para os povos indígenas e um dos caminhos para a garantia do direito de ser diferente.

A trajetória pessoal e profissional conduziu esta pesquisadora ao desafio de prosseguir na luta por qualificação profissional e contribuir nas reflexões e compreensões da educação escolar indígena Kaingang, especialmente a educação bilíngue, para que se pense estratégias, “para que se encantem com esse mundo onde o oral e a magia seguem entrelaçados” (NASCIMENTO, 2010 p.78).

No contexto das experiências e oportunidades profissionais, ressalto a importância de os indígenas ocuparem os espaços de discussões sobre políticas públicas educacionais – para controle social, bem como para assumirem as vagas de trabalho disponíveis para atuação profissional em comunidades indígenas.

3 HISTÓRIA E COSMOLOGIA

3.1. NOSSA HISTÓRIA, NOSSA GENTE

Pesquisar implica em posicionar-se, desde o lugar onde estamos e falamos, com um olhar curioso e atento que dê conta da problemática pesquisada e que respeite a vida na comunidade. As vivências oportunizadas pela pesquisa foram ricas e desafiadoras; ricas porque abrem um leque de possibilidades, desafiadora porque existem resistências dos sujeitos envolvidos – por receio de julgamento ou por não entenderem o propósito e importância da pesquisa para refletir sobre a realidade vivenciada. As primeiras aproximações como pesquisadora foram lentas e de pouca disposição para o diálogo. Para “quebrar o gelo” fui me aproximando com atividades alheia à pesquisa de maneira a conquistar espaço e confiança, para depois chegar ao ponto principal: a temática de pesquisa. Foram 3 visitas nas escolas, sem muito sucesso para as reflexões e diálogo com os diferentes agentes da educação. Depois de esclarecê-los melhor sobre a temática e a metodologia adotadas tive aceitação da minha presença e consegui desenvolver as atividades com maior êxito. Penso que os campos de pesquisas são desveladores de grandes pensadores ocultos e silenciosos, que sonham com a proximidade de uma realidade melhor e mais justa para todos. Convicta das possibilidades geradas em contexto de pesquisa, procuro traçar uma linha de tempo na trajetória histórica social, filosófica e cultural do povo Kaingang na região sul.

A ocupação colonizadora do território tradicional Kaingang no Rio Grande do Sul é considerada a última ocupação da fronteira interna do Brasil (LUCKMANN, 2011). Habitante tradicional da região sul do Brasil, identificado geopoliticamente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a etnia representa na atualidade a terceira maior população indígena do país e o maior povo do tronco linguístico Jê (*Idem*, p. 29), com uma população aproximada de 37 mil habitantes.

Os primeiros contatos oficiais com comunidades Kaingang aconteceram nos campos de Guarapuava, centro do Paraná, a partir de 1812 (D'ANGELIS, 1984). No

século XIX, estabeleceram-se outros contatos com os Kaingang das regiões dos campos de Palmas, PR (1839), de Nonoai, RS (1845), de Guarita, RS (1848), do nordeste do Rio Grande do Sul (1850), do norte do Paraná (1859), do extremo oeste paranaense (1880) – e assim sucessivamente. Desde os primeiros contatos, os Kaingang foram alvo de ações catequéticas da Igreja, com política indigenista oficial do governo do Império. No Rio Grande do Sul, poucos anos após o estabelecimento dos primeiros aldeamentos entre Kaingang, jesuítas liderados pelo Padre Bernardo Parés atuaram na catequese em Nonoai, Guarita e Votouro.

Uma recente pesquisa arqueológica apresenta descoberta importante sobre os Proto-Jê e revela hábitos dos antigos povos que ocupavam o sul do país (Folha de São Paulo, 20 de março de 2016 B9). Essa pesquisa apresenta um avanço na compreensão do estilo e filosofia de vida do nosso povo – datado de 50 A.C. a 1000 D.C. –, pois evidencia uma organização social complexa e uma vida sustentável. Era desenvolvida a agricultura para produção dos alimentos, através da qual produziam feijão, mandioca, milho, inhame e abóbora, entre outros. Essa descoberta contraria a tese de que os Kaingang eram nômades e coletores. Segundo os vestígios encontrados, esses antigos povos construíam casas subterrâneas com 8 metros de profundidade, com complexa engenharia, localizadas em lugares altos e inclinados para escoação da água da chuva, com aproveitamento de tecnologias térmicas para proteção contra frio e calor. Produziam cerâmicas, que eram utilizadas para o preparo e conservação dos alimentos. Preservavam as matas, especialmente de pinheirais, que existiam em abundância, pois o pinhão servia de alimento tanto para os animais quanto para as pessoas.

Segundo o arqueólogo Paulo DeBlasis (Folha de São Paulo, 20 de março de 2016), as pesquisas revelam hábitos importantes dos habilidosos caçadores, mostram que os Proto-Jê dominavam as tecnologias de produção e beneficiamento dos alimentos. Cultivavam seus próprios alimentos e produziam pão com farinha de pinhão, bem como cerveja de milho – que eram usados nos rituais religiosos. Certamente a bebida referida pelo arqueólogo seria o atual *Kiki*, nome dado à bebida usada festa do kiki, realizada em homenagem aos mortos. Os Proto-Jê possuíam estilo de vida sofisticado e organização social complexa.

Os conhecimentos construídos e aqueles que permaneceram no decorrer dos tempos, bem como a relação com a natureza, exigem uma dinâmica constante de ensinamentos e aprendizagens do universo cultural. A tradição e a perpetuação dos conhecimentos ancestrais perpassaram séculos e ainda continuam, através dos tempos, vivos entre as gerações Kaingang atuais, sendo especialmente transmitidas pela oralidade. A palavra, para nós Kaingang, tem valor de respeito, sentido de vida, de existência, de compromisso, de comunicação. A vida acontece no universo das expressões, interações e comunicações entre os sujeitos, conforme a cosmologia Kaingang.

Nimuendajú (1913), estudioso da cosmologia Kaingang, foi o primeiro a reconhecer o sistema de metades. Para o autor, a divisão em *Kanhru* e *Kamẽ* é o fio que passa por toda a vida social e religiosa do povo Kaingang e aparece no mito de origem, através da trajetória dos irmãos Kamẽ e Kanhru. Esses são os heróis culturais que dão o nome às metades Kaingang; que no transcorrer do mito, possuíam poderes para criar os seres da natureza. Mostram conhecimentos sobre as curas, a complementaridade, a interpretação das manifestações da natureza, dos animais, dos vegetais, dos espíritos, dos humanos. Essa relação fica explícita no mito de origem Kaingang, conforme a transcrição das histórias contadas pelos mais idosos da comunidade da Terra Indígena Guarita¹⁴:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo, por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva lá até hoje e a ela vão se reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos, Kanhru e Kamẽ, sendo que Kanhru saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanhru e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos, como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca

¹⁴ A transcrição, colocada neste texto em itálico, foi feita pelo grupo de professores coordenados pela orientadora de estudos, professora Ilva Maria Emílio, da Ação Saberes Indígenas na Escola.

persistência. Kamě e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.

Como esses dois irmãos, com a sua gente, foram os criadores das plantas e dos animais, e povoaram a Terra com os seus descendentes, tudo neste mundo pertence ou à metade Kanhru ou à metade Kamě, conhecendo-se a sua descendência pelos traços físicos, pelo temperamento, pela pintura: tudo o que pertence a Kanhru é manchado e o que pertence a Kamě é riscado. Essas marcas o Kaingang vê, tanto na pele dos animais, como nas cascas, nas folhas ou nas flores das plantas. Para objetivos mágicos e religiosos, cada metade emprega material tirado, de preferência, de animais e vegetais da mesma marca.

Kanhru fez cobras, Kamě, onças. Este fez primeiro uma onça e a pintou, depois Kajrú fez um veado. Kame disse à onça: "Come o veado, mas não nos coma!" Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem. Kamě repetiu-lhe ainda duas vezes, em vão; depois lhe disse, zangado: "Vai comer folhas de urtiga! Não prestas para nada!" Kanhru fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais. Queimou um espinho chamado sónh e esfregou a cinza nos dentes da cobra a fim de torná-los venenosos. Kamě quis então fazer um animal muito feroz, e começou a fazer o tamanduá. Eles estavam trabalhando durante a noite, e quando o dia começou a romper, o tamanduá ainda não estava pronto: já tinha unhas enormes, mas a boca ainda estava por fazer. Então Kamě arrancou um cipó e meteu-o como língua na boca do estranho animal, que ficou mal-acabado. Quando já estava claro, eles começaram a correr, e logo uma onça pegou um Kanhru e um Kamě foi mordido por uma cobra. Pararam para tratar o doente, quando o surucuá cantou: "Tug! Tug! Tug!" Um velho explicou essa cantiga como tu (carregar) e mandou que carregassem o doente para o lugar do acampamento. Um pequeno gavião cantou: "Togfín!" (amarrar) e o velho mandou amarrar o membro lesado. Um outro passarinho cantou: "Ninh", e eles abriram a ferida com um corte. Outro cantou "Landyóro" (espremer) e eles espremeram a ferida. Por fim, outro cantou "Kānhpar!" (inchado), e o velho disse: "Isto é um mau grito! Amanhã o membro estará inchado!" Assim foram tratando o doente até que se restabelecesse.

A partir do mito de origem Kaingang, decorre o desdobramento do sentido do ser e do estar Kaingang, que é regido pelo princípio da reciprocidade e complementaridade. Esse ser e esse estar Kaingang são referendados na filosofia ameríndia de Rodolfo Kusch. O ser Kaingang está centrado na dualidade complementar, que explica a existência e confere sentido à vida. A religião permeia sua cosmologia por meio das crenças, rituais, conhecimentos ancestrais e mitos como esse da origem, que explica a criação dos Kaingang, dos animais, dos vegetais e do universo. As nossas crenças explicam muitos eventos do comportamento da natureza, como a chuva, o calor, as tempestades, o trovão, o sol e a lua como representações para as marcas *rã ror* – sol –, e *rã téj* – lua. Também estabelecem regras para a vida em comunidade. Existem explicações para os eventos ocorridos em cada momento e cada situação da existência humana, a partir dos conhecimentos dos *kujá* e de seu poder espiritual. Manifestações, quanto ao conhecimento das marcas e suas relações com a cosmologia Kaingang estão presentes no cotidiano pedagógico das escolas e nas identificações de parentesco e pertencimento individual e coletivo, conforme o registro de trabalhos escolares.

As imagens que seguem mostram os trabalhos pedagógicos do professor indígena de Educação Física da Escola Mükêj, Jocemar Guilherme Ferreira – meu ex-aluno, parceiro das lutas por qualidade na educação escolar indígena e apoiador das mobilizações das mulheres indígenas. Abordagens pedagógicas similares a que segue são desenvolvidas sistematicamente nas escolas indígenas, pois se trata de um referencial fundante da cosmologia Kaingang, que estabelece as alianças e identifica os pares para o casamento; as crianças são inseridas através de exercícios de esclarecimentos e aconselhamentos constantes. Trata-se de um conhecimento milenar que permanece vivo nas práticas culturais Kaingang; a escola, nesse caso, dispõe de espaços privilegiados que articulam o passado com o presente e criam perspectivas para o futuro. Constatei que no espaço escolar indígena desenvolvem-se atividades pedagógicas com abordagens antropológicas e contemporâneas, no sentido de valorizar as práticas da cultura. Nos cursos de formação específicos e diferenciados, também há uma preocupação de preparar os professores com conhecimento antropológico e cultural. Nesse sentido, saliento a importância de as políticas públicas desenvolverem programas de formação inicial

com propostas de licenciaturas específicas e diferenciada para cada povo. É a formação de qualidade que irá garantir avanços na educação escolar indígena.



Alunos e professores da Escola Indígena Mūkēj, Guarita – Setor Três Soitas.

Fotografia do arquivo da Escola. 2015.

A continuidade desses conhecimentos acontece nas práticas educativas em todas as fases da vida de uma pessoa, sendo de responsabilidade coletiva os

ensinamentos dos valores da cultura como matriz de referência do ideal de homem e mulher para a nossa sociedade.

Nesse contexto, o casamento constitui-se como uma instituição de status, que só pode acontecer entre pessoas de marcas opostas – *kamé* com *kajrú* –, que são representadas como *rã tej*, marca comprida, e *rã ror*, marca redonda, ambas herdadas do pai. A preocupação com o casamento ocorre entre as famílias quando os filhos ainda são crianças. São estabelecidas as alianças entre as famílias com o compromisso do casamento, que ocorrerá quando os filhos crescerem e tornarem-se capazes de assumir as responsabilidades de homem e de mulher no desempenho das atividades familiares: trabalhar e cuidar dos futuros filhos. As duas famílias reúnem esforços para garantir a integralidade e continuidade do casamento, cujo cerimonial não é apenas um momento festivo, mas um chamamento à responsabilidade, tanto do homem como da mulher, através dos aconselhamentos feitos pelos conselheiros, que ficam durante longo tempo orientando, comentando, relatando e apresentando situações que devem ser observadas na vida conjugal.

Outro aspecto fundamental para a pessoa Kaingang são as características atribuídas ao nome que carrega, e que o aprendiz deverá desenvolver durante o processo educativo, até chegar à fase adulta. Ainda antes de a criança nascer a família recorre aos nomes já existentes da sua metade tribal, já usados pelos seus ancestrais. A escolha se dá observando atributos de coragem, poder espiritual e de liderança, generosidade, sabedoria, entre outros. Por meio dos nomes recebidos, são criadas expectativas quanto ao desempenho das funções sociais desenvolvidas na vida adulta.

As crianças são inseridas muito cedo no universo de valores. Desde pequenas acompanham os adultos nas atividades cotidianas da comunidade, espontaneamente, sem exigências ou algum tipo de restrição, sendo observadas sempre a idade e a capacidade que possuem de desempenhar determinadas tarefas. As observações e experimentações são constantes e os exemplos constituem-se em elementos importantes nas aprendizagens.

Pautados pela oralidade, os conhecimentos são transmitidos de geração para geração através da magia das palavras sábias, do exercício da escuta e dos valores culturais, que são identificados, referendados e praticados sistematicamente nas

vivências e experiências que dão sentido à existência individual e coletiva Kaingang (CARDOSO, 2014). Assim, a vida se faz e se refaz, se encontra e reencontra, se ressignifica... É uma ponte que se liga à existência ancestral.

A oralidade e o poder da palavra constituem as principais formas da educação indígena e de perpetuação dos nossos conhecimentos. Nesse processo, educa-se o olhar, o escutar, a palavra, a mente e o corpo. A cultura Kaingang segue, nas aldeias, preservando os segredos dos conhecimentos ancestrais, os fundamentos filosóficos baseados nos costumes e nas crenças, visando à autogestão da vida das crianças, dos adultos, dos anciões, homens e mulheres. A vida possui uma dinâmica que gesta a existência e a resistência. Os conhecimentos ancestrais guardam o segredo da vida e da morte, dos eventos existentes nas trajetórias terrenas, tecendo os mistérios do sagrado e dos conhecimentos milenares.

Com o poder das palavras, procuro traduzir o sagrado na vida Kaingang. Na dinâmica da religião Kaingang a força espiritual assegura a existência e resistência, princípios que tornam possível a continuidade da vida. Também consideramos a força vital da natureza numa relação íntima de respeito, de reciprocidade e do reconhecimento de sentimentos e conhecimentos do meio ambiente, que é parte integrante da nossa vida.

A comunicação do Kaingang com a natureza conduz à leitura e à interpretação dos fenômenos naturais, como aviso ou respostas a pedidos feitos durante os rituais sagrados. O mito de origem explica ainda a relação de conhecimento com a medicina tradicional, através do uso dos remédios e o seu poder de cura. A linguagem oral, corporal e espiritual constitui-se como elemento fundamental, comunicador de cultura, de conhecimento e de percepção de valores necessários para a vida.

Segundo Cardoso (2014, p. 15), a educação informal (que não requer a escola) é a principal para os povos indígenas, “é importante reafirmar que a educação é milenar e existe muito antes que a escola”. Trata-se de uma educação que considera os diversos aspectos do desenvolvimento humano, que é realizada nos espaços sociais e contextos espirituais, como por exemplo: família, trabalho, lazer, lideranças, rituais do kujá, funeral e outros – que têm como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e de sua humanização.

Na concepção de trabalho há uma disputa e, ao mesmo tempo, uma complementaridade, o que está relacionado ao comportamento e funções dos animais e vegetais associados às metades clônicas. O processo de criação dos animais e vegetais é visto como trabalho que possui espaço e tempo definido, com atribuição de finalidades para equilíbrio da natureza. Isso se explica na relação humana com a natureza, de respeito, de observação nas formas redonda ou comprida dos vegetais e dos animais – que em disputa e harmonia constitui a dinâmica da cosmologia da vida Kaingang.

Na lógica mitológica, o trabalho possui uma conotação de criação, produção, intervenção benéfica do homem na natureza, para as pessoas. Todos trabalham para o bem-estar individual e coletivo. Para complementar a grandeza do sentido do ser e estar Kaingang, me reporto às palavras de Cora Coralina, no poema Saber Viver:

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
E o que faz com que ela
não seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.¹⁵

15

<<https://www.google.com.br/search?q=poema+saber+viver>> Último acesso em 05/12/2016.

As comparações reflexivas dos sentidos de vida na filosofia Kaingang com o poema da Cora Coralina mostram a riqueza das ideias e a importância da interculturalidade para a interlocução equilibrada dos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas. A educação deve reconhecer as contribuições trazidas pelas culturas e, através do diálogo, evidenciar sua importância nas experiências do cotidiano escolar – passadas e presentes – que constroem perspectivas de futuro para a vida dos povos indígenas e não indígenas.

4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA

4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ensinar e aprender constitui uma prática que faz parte da história das sociedades em diferentes tempos e espaços. No entanto, a educação escolar é uma instituição nova para os povos indígenas do Brasil e da América. É uma instituição em constante transformação e aprimoramento no decorrer da sua trajetória, muitas vezes seguindo por caminhos tortuosos e de incompreensão governamental em relação à sua função social para os povos originários. Na realidade atual e específica do estado do Rio Grande do Sul, a maioria das escolas indígenas estão atreladas ao sistema estadual de educação, que possui uma rigidez em seu ordenamento jurídico. Apresenta uma grande dificuldade para atender à legislação específica da educação escolar indígena, como por exemplo a Resolução 03 de 10 de novembro de 1999, do CNE, que no artigo 8º prevê “regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”. Esta situação se deve à rigidez da estrutura colonialista do sistema escolar vigente, que às vezes pretende enquadrar nas normas de regulamentação das demais escolas não indígenas, comprometendo as especificidades e interesses dos povos indígenas.

Na perspectiva de superar o perfil rígido e colonialista das escolas indígenas, nós, professores-educadores, precisamos estar atentos aos paradigmas inovadores que consideram a diversidade nos processos de aprendizagem. São concepções que oferecem estratégias e reflexões sobre a instituição escolar, ajudando a valorizar a cultura própria, aproveitando a língua indígena como mediadora da construção dos conhecimentos. Nessa perspectiva, trago as reflexões e contribuições de Paulo Freire (2011, p.24), quando diz que “ensinar não é transferir conhecimentos”. O autor chama a atenção para a prática educativa, que precisa estar conectada com a realidade dos educandos e trazer temas concretos, relacionados à vida cotidiana.

Na prática formadora, ensinar e aprender implica oferecer condições para produção/construção de conhecimentos significativos, que respeitem as relações de vida social e cultural nas quais os sujeitos estão inseridos. Para Freire, ensinar é um ato político, que exige reflexões críticas sobre a prática pedagógica. A relevância da ação/reflexão torna o ato de educar comprometido com as questões que são fundamentais para a vida dos sujeitos. Na relação educador-educando constroem-se afetos e afetações que caminham lado a lado na produção de sentidos de vida, vivenciando e experimentando situações exitosas no cotidiano comunitário e escolar.

No contexto das escolas indígenas, o perfil desse educador, tanto indígena como não indígena, se constrói nas relações interpessoais, especialmente na formação pedagógica inicial e continuada. As escolas indígenas pesquisadas, Antônio Kasĩn Mĩg e Mũkẽj, ambas com direção administrativa indígena, mostram esforços com a realização de reuniões pedagógicas, previstas no calendário escolar, que visam estabelecer um “caminhar junto dos professores” atentando para os objetivos e metas de cada área ou ciclo de aprendizagem dos educandos. Construir uma unidade pedagógica, com diferentes interesses, diferentes compreensões e conhecimentos da realidade, na qual as escolas estão inseridas, é um desafio. O enfrentamento desse desafio conta muitas vezes com o apoio das lideranças, apoio que é de fundamental importância. Conta, também, com programas e ações educativas, como por exemplo, o Saberes Indígenas na Escola, coordenado pela UFRGS; a Primeira Infância Melhor, desenvolvido pelas prefeituras; o Mais Educação, desenvolvido pela SEDUC. Essas ações permitem atividades direcionadas, com objetivos específicos, que dão condições para os educadores articularem estratégias de aprendizado para além dos conhecimentos regularmente trabalhados na escola. Porém, as transformações dependem do comprometimento e envolvimento dos professores, da coordenação pedagógica, dos funcionários e da comunidade. Cada ente, com seus conhecimentos, suas potencialidades e limitações, pode contribuir significativamente na caminhada e nos resultados esperados.

Numa perspectiva de atribuir significados às aprendizagens, o tempo escolar deve ser aproveitado e não apenas “ocupado” com conteúdos desconectados do cotidiano. A escolha dos temas relevantes, que fazem sentido para vida dos alunos,

constitui o que realmente interessa ensinar. É necessário pensar do lugar que estamos, como educador/educadora Kaingang, para não legitimar a imposição de valores alheios aos nossos interesses, como o consumismo ou as exigências tecnológicas, que consomem maior parte do tempo e recursos financeiros das famílias, mesmo das mais humildes. A valorização do *ter* em detrimento do *ser* é exemplo de situações de pressões do contexto, que muitas vezes provoca a inversão de valores e desvirtua o foco da educação que queremos. O ato de ensinar precisa resgatar o sentido da vida, que está guardado na filosofia da existência, do simples estar, na qual somos eternos aprendizes da boniteza da vida. A dinâmica de ensinar e de aprender deve carregar a compreensão de que o sujeito é sujeito da produção do seu saber.

A escola indígena possui a função de ensinar seus educandos a pensarem, um pensar específico, que deve questionar: Como é ser uma pessoa Kaingang? O que a identifica como Kaingang? Possui a função de preparar os educandos com autonomia para as tomadas de decisões qualificadas, que produzem qualidade de vida para si e para sua comunidade. Esse exercício não é uma tarefa fácil, pois exige total atenção dos educadores e educandos nas decisões dos conteúdos (planos de estudos) a serem trabalhados dentro e fora da sala de aula. Implica na forma de abordagem, reflexiva e dialógica, intermediada pelo educador, no grau de complexidade das situações propostas para os educandos e na valorização das suas produções através de exposições em seminários e feiras, por exemplo.

Também é necessário atentar para o uso sistemático dos conhecimentos escolares e outras formas significativas de evidenciar a importância da escola indígena na vida do educando e da comunidade. Observa-se, nas escolas pesquisadas, grandes esforços para relacionar as atividades escolares com a vida dos alunos e da comunidade, através dos grupos de danças, dos seminários sobre a cultura, da pesquisa sobre cantos e mitos, dos grafismos, da confecção e comercialização do artesanato, do fortalecimento da língua Kaingang. Enfim, os aprendizados, tanto dos educandos como dos educadores, dependem da articulação dos conteúdos e metodologias trabalhados; da articulação das ideias produzidas por meio de reflexões – de se dar conta que a escola que temos e que queremos deve ser um instrumento de luta e de conquista de direitos para os povos indígenas.

“Não há docência sem discência” (FREIRE, 2011, p.25). Essa afirmação nos remete a refletir o quanto é necessário avaliar sistematicamente o nosso fazer pedagógico, nossas formas de abordagens e a postura em relação ao educando. Se estivermos ensinando algo que não nos modifica, não acrescenta nada no nosso aprender; estaremos apenas transmitindo um conhecimento já estabelecido. Mesmo que o conteúdo seja um objeto de conhecimento que estamos acostumados a trabalhar, precisamos pensar formas diferentes de abordagens, de reflexão, de aproximações do tema para construir um fio condutor para a compreensão e interiorização dos novos conhecimentos. Aprender não precisa ser uma tarefa árdua e penosa; pode ser alegre, divertida e desafiadora e despertar curiosidade – pode ser algo que mostre a boniteza do ensinar e do aprender. Para Freire, ensinar exige muitos saberes, dos quais podemos citar alguns, como: respeito, criticidade, estética e ética, aceitação do novo e da diversidade, entre outros – algo inerente à prática pedagógica. A boniteza do ensinar e do aprender estão explícitas nas ações pedagógicas das escolas indígenas pesquisadas, que expressam a riqueza da vivacidade no sentimento de pertencimento ao povo Kaingang, especialmente nas atividades de cunho cultural. Porém, observa-se que as escolas precisam evidenciar mais reflexões acerca da importância dos acordos contratuais sobre o conjunto de valores que constituem o ser e o estar Kaingang, superando a preocupação constante em vencer conteúdos mínimos de cada área de conhecimento ou cada ciclo de aprendizagem – o que é determinado por agentes externos e por exigências legais, que são estabelecidos através do sistema educacional vigente.

Seguindo com as reflexões da *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, me reporto às observações e às considerações sobre a identidade cultural, que faz parte da dimensão individual e coletiva do educando. O pertencimento cultural carrega a existência histórica, política, cultural e social do agente conhecedor, que busca a assunção individual e coletiva, através das forças que trabalham a seu favor. O desenvolvimento local e comunitário passa pela educação, que possui a importante tarefa de atender expectativas dos educandos em relação ao sucesso escolar. Dessa forma, faz-se necessário um diálogo constante da escola com a comunidade, para diagnosticar conteúdos relevantes, para que os ensinamentos atendam às expectativas. É necessário construir uma relação de confiança entre escola e

comunidade, para que aqueles pais e mães que matriculam seus filhos na escola de fora da aldeia repensem seus conceitos e passem a valorizar mais a escola de sua própria comunidade.

O desenvolvimento cognitivo do aluno ou a “assunção” dependem das relações de respeito entre educando e educador e de condições favoráveis para autoconfiança, imaginação e autodeterminação para se arriscar. A relação dialógica estabelecida entre educador e educando nos processos de formações constroem as condições adequadas para o aprendizado, que é mútuo e determinante para que o aprendiz compreenda que pode confiar em si, mesmo tendo consciência de suas limitações. O professor/educador estimula, incentiva e acredita nas potencialidades e capacidade dos seus alunos. Observa-se que essa relação de confiança está presente nas escolas pesquisadas, evidenciando o respeito mútuo entre educador e educando. Porém, nas reuniões pedagógicas é colocada a preocupação dos professores com as situações de não aprendizagem de alguns alunos. Nesses casos, percebe-se que, muitas vezes, a solução para essas situações é a reprovação. O diagnóstico precoce (início do ano letivo) das situações de não aprendizagem em cada turma constitui uma tomada de decisão bastante produtiva, pois tal diagnóstico será levado ao conhecimento da coordenação pedagógica, que poderá organizar atendimento em horário específico, com atividades que atendam às defasagens de aprendizagem de cada aluno. O sucesso escolar de cada aluno é de responsabilidade da escola, não apenas do professor de cada área do conhecimento ou de cada turma.

Esse processo transcorre nas minhas experiências de pesquisadora e estudante no mestrado: durante dois anos participei de diversos seminários, com discussões e reflexões teórico-metodológicas, que me causaram muitos conflitos comigo mesma; incompreensões, contestações, desconstruções e reconstruções de conceitos estabelecidos pelo modelo colonialista de escola. Foi uma enorme luta para desaprender e reaprender. Muitos questionamentos me surgiram durante esse processo, perguntava-me: para que servem certos valores externos à minha cultura que preservo? Como estes valores influenciaram minhas concepções e práticas pedagógicas? Durante todo esse período passei por um processo intenso de ordem e desordem (BALANDIER,1997) constante do meu pensar, sentir e estar,

desestabilizando convicções que havia construído no decorrer das minhas experiências. A trajetória de vida acadêmica me aproximou dos valores culturais, possibilitando novas experiências e reflexões mais aprofundadas do universo Kaingang. Nesse processo, aconteceram diversas mudanças, especialmente dos conceitos e paradigmas em relação à minha compreensão sobre a importância dos valores da cultura na educação escolar. Compreendi o quanto uma abordagem das questões étnicas é necessária no fazer pedagógico das escolas indígenas. Durante muito tempo a cultura Kaingang foi ensinada na escola e agora é o momento do diálogo intercultural, com equilíbrio no trato das culturas envolvidas.

Essas mudanças provocaram em mim desestabilizações, que me deixaram muito insegura e perplexa, me questionando como faria a pesquisa e, o mais importante: como sistematizar tudo isto? Para mim era uma situação nova, com a qual não estava acostumada – não parecia algo palpável. Tinha impressão de que todas as experiências e conhecimentos construídos na minha trajetória pessoal e profissional não tinham grande importância. Fiz muitas leituras e poucos escritos. Durante todo esse tempo procurei pensar “certo” sobre como me posicionar frente aos conflitos gerados pela insegurança e pelo sentimento de incapacidade e, ao mesmo tempo, como corresponder ao que uma pesquisa de mestrado exige. Preocupada em superar o desafio da insegurança e buscando autoconfiança, dividia minha angústia com minha orientadora, amigas (os) e colegas.

Na corrida contra o tempo, que gesta a maturidade das ideias e pressionada pelos prazos acadêmicos, fui me arriscando a falar de minha cultura, que é rica em sabedoria e grandeza filosófica. Apresentei as primeiras escritas para minha orientadora, que elogiou e aprovou os alinhavos da pretendida linha de reflexão. O gesto de aprovação mostrado em apenas uma hora de conversa foi o suficiente para me libertar do fantasma da insegurança, que retrai a imaginação e opera como limitador da capacidade, impedindo que se vislumbre novas formas e possibilidades de aprendizagens. Acredito que minhas inquietações provocaram a busca de alternativas conjuntas, aprendiz e educadora, para a construção de novas situações de aprendizagens.

É necessário ficar atento para não rotular o aprendiz com característica de saber mais ou saber menos. Não existe conhecimento mais importante ou menos

importante, existem conhecimentos diferentes, decorrentes de experiências e de diferentes graus de complexidade – todos são necessários. Considero também, como conteúdo relevante, a história de vida de cada aluno-aprendiz, a qual oferece condições e oportunidade de um “olhar para trás” de si e observar os fatos que ocorreram na sua trajetória de vida e que o conduziram para a presente situação, com as condições atuais e possíveis de vida. A linha de tempo pode e deve retratar os fatos relevantes no espaço e tempo dado, atribuindo sentido ao presente e construindo perspectiva de futuro.

Considerar os aspectos aqui levantados na educação escolar indígena possibilita uma abordagem interdisciplinar, envolvendo matemática, produção de texto, história, cultura – relacionada às metades tribais e aos nomes –, desenhos representativos, localização e temporalidade. A criatividade do professor-educador abre um leque de possibilidades de exploração, que poderá prender a atenção do aluno e desafiá-lo a mostrar o quanto ele é importante, ganhando visibilidade, fazendo refletir sobre a vida individual e coletiva, construindo percepções da importância referencial do grupo social que o constitui como sujeito, no seu tempo e espaço de vida. O estar Kaingang se deve ao caminho percorrido ontem e à organização das condições para viver bem o hoje, perseguindo sonhos e convicções para viver bem o amanhã, aproximando o real do ideal de vida – social, cultural e econômica.

Os adultos precisam aprovar permanentemente as experiências das crianças. O educador precisa ser humilde e se aproximar do nível da criança, de sua sensibilidade; precisa saber o que a criança traz de suas experiências de vida, do seu querer, quais são os seus pensamentos e sentimentos em relação ao tema ou conteúdo trabalhado. A relação de confiança se dá no olhar, nas atitudes, no diálogo e interação estabelecidos entre os sujeitos. Então, é nesse processo dialógico de responsabilidade recíproca, de relação de confiança, de afetividade e de afinidade que a aprendizagem acontece.

Reforço que a atitude na escolha de o que e como trabalhar; um gesto; um olhar ou uma palavra de aprovação do professor na dinâmica do ensinar e do aprender, faz toda a diferença na vida escolar dos alunos. É necessário encorajá-los e colocá-los em situações desafiadoras e de curiosidade, para desencadear novas

experiências, aprimorar e construir novos conhecimentos – que são sempre inacabados.

O espaço escolar constitui-se como espaço de interação, de circulação de informações, de vivência e construção de experiências inovadoras, de valorização dos conhecimentos historicamente construídos e de reconhecimento de conhecimentos ancestrais e milenares dos povos etnicamente diferenciados, como o povo Kaingang.

A escola precisa se preocupar com conteúdos e temáticas que sejam importantes para a vida; é preciso que os planos de estudos contendam temáticas conectadas com a realidade e as experiências dos alunos, para que suas reflexões auxiliem nas tomadas de decisões presentes e futuras. Considero de fundamental importância o trato na escola, com seriedade, de alguns temas transversais, que são da nossa atualidade e que estão no dia a dia das nossas crianças e jovens. Cito como exemplo o tema do álcool e outras drogas. Em nossas comunidades indígenas essa questão está cada vez mais próxima e precisamos aprender a enfrentar os desafios de situações indesejadas, com as quais não estamos acostumados a lidar.

Seguindo no desafio de aprender para a vida, relato minha experiência de mãe de quatro filhos, que certamente não estão a salvo dos riscos do contato e uso de álcool e outras drogas. Preocupada em aprender a lidar com situações de riscos iminentes relacionados ao uso indiscriminado e sistemático de álcool e outras drogas pelos jovens das comunidades indígenas, decidi fazer um curso à distância sobre a temática – curso este oferecido pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Foi uma decisão difícil, pois implicava sobrecarga de estudo e trabalho. Porém, a situação familiar de conflitos gerados por incompreensões e frustrações me conduziu a realizar o referido curso, que julgo fundamental para entender e aprender a lidar com a situação e a conduzir os problemas gerados nesses contextos de forma satisfatória e coerente, tanto na vida particular como na profissional.

Nesse sentido, considero que a escola possui uma função fundamental de fazer reflexões e de circular informações, de maneira a interferir nas tomadas de decisões conscientes e qualificadas dos jovens e adultos – inclusive as relacionadas ao uso de álcool e outras drogas. Tratar de forma qualificada esse tema significa garantir

formação específica para os educadores e construção de espaços para discussões sistemáticas nas comunidades e escolas. A pressão do contexto externo, permeado por um universo de interesses colonialistas, muitas vezes acaba interferindo no cotidiano das comunidades indígenas, onde o uso de álcool e outras drogas encontra porta de fácil acesso entre jovens e adultos, causando mudanças de comportamento e influenciando negativamente a vida das pessoas que ali vivem.

Os aprendizados construídos no decorrer do curso me fizeram pensar que essa temática precisa se inserir nas atividades de planejamento para as escolas indígenas, trazendo-a como transversal e necessária para a nossa realidade. Aprendi que tanto as drogas chamadas lícitas como as ilícitas possuem os mesmos riscos de dependência e que, se usadas indiscriminadamente, causam prejuízos para a saúde e também econômicos e sociais.

Compreendo que a dependência de drogas interfere diretamente nos estilos de vida e nos comportamentos das pessoas, desvirtuando valores e provocando o abandono da cultura. Por isso é necessário ampliar os conhecimentos sobre os diferentes tipos de drogas (álcool, cigarro, remédios, estimulantes, maconha e outros); sobre os efeitos culturais, sociais e econômicos – e, principalmente sobre os danos à saúde quando o usuário for dependente. Há necessidades de desmistificar preconceitos para tratar essa questão, sem fazer julgamentos, construindo consciências autônomas dos adultos e jovens para suas tomadas de decisões quanto ao uso dessas drogas. Hoje tenho uma compreensão mais adequada da importância das drogas para a medicina, para o comércio, e de que seu universo obscuro precisa ser desvelado para podermos conhecer e tomar decisões conscientes. É sabido que esse problema atinge uma parcela considerável dos jovens e adultos indígenas, e é necessário ficar atento. Nesse sentido, a educação escolar tem também a função de diagnosticar problemas sociais existentes em sua comunidade e abordar a questão com serenidade e seriedade. Fazer aprofundamentos, com propostas de atividades concretas, como palestras com pessoas mais velhas da comunidade, com relatos de experiências de pessoas que foram usuárias e se recuperaram, com psicólogos e outros. O futuro melhor de cada comunidade depende também das tomadas de decisões conscientes no presente. A escola precisa se comprometer com as questões sociais: trata-se de uma realidade

para a qual não podemos fechar os olhos, pois está muito próxima dos jovens e adultos indígenas.

Outro tema que, a meu ver, precisa ser trabalhado com mais atenção e dedicação nas escolas indígenas é a educação física, pois vivenciei algumas situações em que essa aula se reduzia a jogar bola. Considero a educação física de fundamental importância para o desenvolvimento integral do aluno. O desenvolvimento de atividades de educação física significa ludicidade, trabalho em equipe, agilidade, atividade de equilíbrio e de participação. O conjunto de atividades dessa área contribuem para os aprendizados dos demais conhecimentos escolares, além de desenvolverem o espírito colaborativo e esportivo e de possibilitarem a construção de regras de convivência, de sociabilidade e de outras habilidades próprias de cada faixa etária.



Crianças Kaingang em aula de Educação Física na Escola Mükêj.
Arquivo da escola e do professor Jocemar Guilherme Ferreira. 2016

A eficiência da escola no desempenho da sua função social depende do planejamento participativo e das tomadas de decisões coletivas quanto às temáticas a serem trabalhadas, as quais devem privilegiar questões relevantes para a vida e também metodologias que respeitem e valorizem o aluno como um sujeito em desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Os resultados dependem dos objetivos e metas estabelecidos pela escola e da seriedade com a qual esta enfrenta os desafios estabelecidos pelo contexto social, político e cultural. Trata-se de um lugar social privilegiado, com um leque de possibilidades para explorar as potencialidades dos educandos e construir perspectivas de futuro e de qualidade de vida individual e coletiva.

4.2 A EDUCAÇÃO PRÓPRIA

A educação, para o povo Kaingang, começa com o nascimento da criança, a qual participa das atividades cotidianas no contexto sociocultural. O nome é escolhido pelos avós, conforme o pertencimento da sua metade tribal: *ra ror* ou *ra tej*. Não há uma separação entre o mundo adulto e o infantil. As crianças participam das vivências cotidianas da comunidade e passam por etapas, através de rituais e ensinamentos considerados apropriados para cada faixa etária. Nas palavras de Bonin (2008, p.99), “Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva”.

A oralidade é um dos principais veículos mediadores da educação tradicional, pois comunica sentimentos, conhecimentos e expressões de vida. A criança aprende participando ativamente de tudo o que acontece na vida comunitária, sendo encorajada a fazer os primeiros ensaios em tudo o que a família considera importante e necessário para a vida. Nesse processo, observa-se a maturidade e a capacidade que a criança apresenta para corresponder ao que lhe é ensinado. Uma das principais características dessas aprendizagens é o escutar, habilidade tão

importante como outras, que são vitais ao seu desenvolvimento como, por exemplo, falar, comer, andar, brincar, etc.

Nos diferentes espaços do convívio social e cultural as crianças aprendem participando, observando, escutando, fazendo-desfazendo-refazendo, interagindo com outras crianças e com os adultos. Para o povo Kaingang a criança é considerada um ser de respeito, com prioridade no atendimento das suas necessidades básicas e na defesa de seus direitos. Em uma relação harmoniosa de confiança e de respeito mútuo elas constroem sua autonomia e liberdade. Nos primeiros anos de vida a criança vai conquistando a liberdade de se locomover, de explorar os espaços, de manifestar seus desejos, de fazer amizades, de brincar, de se comunicar. Sua autonomia também é processual e gradativa: quanto mais mostrar suas habilidades, mais vai avançar no caminho da liberdade para tomada de decisões e execução de experiências mais complexas, como nadar, pescar, subir em árvores ou realizar tarefas domésticas.

As crianças estão sempre atentas aos pedidos dos adultos para prestarem serviços do cotidiano familiar. A companhia de uma criança nas atividades cotidianas é sempre bem-vinda, sendo vista como uma situação de aprendizagem, não como exploração de trabalho infantil. As crianças são muito prestativas e desenvolvem o sentimento de pertencimento ao grupo atreladas à necessidade de interagir para aprender. A obediência está ligada às questões do afeto e respeito mútuo entre crianças e adultos; dessa forma avançam na conquista de sua autonomia, que implica responsabilidades: conforme se desenvolvem, aumenta gradativamente o domínio daquilo que é próprio do seu universo e compatível com cada faixa etária.

Os ensinamentos da cultura, que é de tradição oral, são transmitidos pelos mais velhos e pelos kujá nos rituais, bem como nos diferentes espaços e situações vivenciadas pela comunidade; como nas festas religiosas, na escola, nos rituais de cura, nos banhos de ervas – que são dados pelo kujá às crianças a partir dos sete anos –, na cerimônia de batizado, no uso das pinturas corporais, na coleta e preparo dos alimentos típicos, na confecção e comercialização do artesanato, no uso e conhecimento das ervas medicinais, nos funerais, nos banhos de purificação, nas rodas de conversas e contação de histórias ao redor do fogo. As crianças são

conduzidas à cultura através da escuta das histórias e mitos para compreender sua importância na formação da pessoa Kaingang. Numa relação dialógica e de respeito, as crianças pequenas aprendem com as maiores e com os adultos e constroem os conhecimentos que são necessários para a vida.

As histórias e mitos são determinantes para explicar a existência Kaingang. Quando se conta histórias, se transporta do passado para o presente a explicação do significado da existência do povo Kaingang, que é carregado de sentido para a vida. Quando se conta a história do nome indígena, a explicação do significado do nome e das metades tribais do Kaingang – o *Kamẽ* e o *Kanhru*, – se constrói a compreensão do sentido da vida, transitando do passado para o presente e para o futuro.

Os modos de educação própria dos povos indígenas são fundamentados em princípios filosóficos e metodológicos da cultura e atentam para a vida em comunidade, para o trabalho participativo, para cuidar da família, para enfrentar os desafios impostos pelo sistema e atribuir sentido para a vida. São modos de educar as pessoas para que as mesmas se preocupem em fazer e doar o melhor de si, pelo seu *jamré* e *réggre* (cunhado e irmão). Segundo Bergamaschi (2012, p. 10) a educação ameríndia possui três princípios básicos que são: 1) “a economia da reciprocidade”, que está relacionada ao trabalho e aos bens de consumo sustentável. O trabalho está ligado à capacidade de produção individual e coletiva, que atenda às necessidades familiares e do grupo ao qual o indivíduo está ligado. 2) “A casa, o pátio e o território” como espaços de interação da família – individuais e coletivos – que produzem as relações de parentesco e pertencimento ao grupo social. 3) “Os aspectos da religião”, que representam a dimensão simbólica, fundamentam os valores e crenças do sistema cosmológico de cada povo. Esses princípios perpassam todo o processo educativo, que é de respeito e responsabilidade mútua e estabelece sintonia entre o “fazer” para “ser” Kaingang.

A oralidade, como já afirmei, é um veículo mediador da educação, comunicador de pensamento e de sentimento, de lições e expressões que dão sentido à vida. Uma criança é espontânea para se expressar, se comunicar, dialogar, perguntar e satisfazer suas curiosidades. Carrega um vasto repertório de

ideias e expectativas, estabelecido através da arte de ouvir e falar, de pensar e refletir nas complexas relações interpessoais e de aprendizagem.

Entre os povos indígenas, uma criança dificilmente é considerada sem pai ou sem mãe. É uma questão de honra para a família não deixar seus filhos abandonados. As crianças que por motivos adversos ou por fatalidades da vida são afastadas dos seus pais são cuidadas por pessoas da sua família, que se encarregam do sustentar e educar conforme os valores da cultura. O nome e sua marca de pertencimento são o que vai determinar as formas e o perfil do que a criança deverá aprender. Nas comunidades indígenas não há casa de abrigo para crianças abandonadas, nem asilo para idoso. Essa realidade reflete uma dinâmica de vida que coloca a pessoa, em qualquer etapa da vida, sempre em primeiro lugar.

São desenvolvidos, sistematicamente, nos processos de aprendizagem, a cultura do respeito, a escuta, o sentimento de pertencimento, a reciprocidade, a generosidade, a colaboração e a participação na vida comunitária. Segundo Cardoso (2014, p.15), “é uma educação social feita pelas lideranças, pajés e famílias com o objetivo de humanizar”. As conversas ao redor do fogo, os momentos de contar histórias pelos mais velhos e de ouvir pelos mais jovens, o acompanhamento aos adultos pelas crianças nas atividades cotidianas e nos rituais de cura – estas constituem práticas ricas em aprendizagens.

No âmbito escolar, nos diferentes espaços de discussões, especialmente na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Goiana-GO, em novembro de 2009, foi proposto um Sistema Próprio de Educação Escolar para os povos indígenas do Brasil, com ordenamento jurídico específico e diferenciado; com organização e gestão própria, a fim de considerar, na radicalidade, o modo de educação da tradição de cada povo. Esse sistema próprio de educação escolar estaria subordinado ao Ministério de Educação, assegurando o protagonismo dos povos indígenas em todos os passos do processo que corresponde à organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar, respeitando e contemplando a situação territorial de cada povo.

O documento produzido nessa primeira conferência propõe a criação de uma secretaria específica para a Educação Escolar Indígena no MEC, a fim de executar

as políticas públicas referentes ao sistema próprio – disponibilizando uma equipe especializada de trabalho, garantindo recursos humanos e financiamento para mobilizar fóruns de discussões – e criar uma comissão indígena que vai trabalhar na implantação e implementação do sistema próprio de educação escolar.

A proposta de criação de um sistema próprio de educação escolar indígena é moderna e inovadora do ponto de vista estrutural e pedagógico. Enfatiza a autonomia das questões curriculares e do calendário, além do respeito pelos processos próprios de aprendizagem. Para o financiamento da política pública sugere-se a criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, que garantirá os investimentos no atendimento às demandas, através das discussões com ampla participação dos povos indígenas.

Em conformidade com as discussões do sistema próprio de educação escolar indígena, apresenta-se o debate sobre os Territórios Etnoeducacionais, instituído pelo Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009. A política prevê a implementação dos territórios, com ampla discussão entre os povos indígenas, a qual passa pelo conhecimento do formato da proposta, pela definição e aceitação da delimitação de abrangência, pelo diagnóstico e apresentação da demanda e pela pactuação das prioridades com os entes federados. A criação dos Territórios Etnoeducacionais, com definição do modelo de gestão, constitui avanço legal para garantia de recursos necessários para o desenvolvimento efetivo da educação escolar indígena. Entre as principais demandas propostas estão a formação de professores e outros profissionais indígenas, a regulamentação do ensino à distância, a construção de escolas, o controle social e a implementação de todas as modalidades de ensino nas aldeias (I CONEEI, Luziânia-GO, 2009).

O formato dos Territórios Etnoeducacionais converge com a proposta do sistema próprio de educação escolar. Ambos apresentam uma sintonia em relação à autonomia da gestão pedagógica e administrativa das escolas indígenas, garantindo a ampla participação dos povos interessados em todas as etapas das discussões, implementação e gestão pedagógica. Possibilita criar um modelo desafiador de gestão, que atenda aos desejos de cada povo, respeitando as práticas e valores culturais, os calendários e os currículos específicos e diferenciados, sem que se fique atrelado às exigências do sistema educacional vigente. Também permite

planejar e desenvolver os projetos do presente e futuro para superar o modelo colonialista do sistema escolar vigente, bem como construir ações inovadoras e contemporâneas para as escolas indígenas. Nessa proposta está previsto um espaço de discussões para a construção de políticas públicas de educação escolar indígena, inclusive o sistema próprio. Porém, é um debate que, para ser consolidado, ainda demanda amadurecimento e persistência, de maneira a ganhar apoio político, espaço e prioridade nos ajustes da legislação. No entanto, acreditamos que, desta forma, os próprios professores e lideranças poderão assumir a gestão escolar, estabelecendo o perfil e as características da escola que queremos.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena constituiu um espaço privilegiado de reflexões e de proposição de política pública para as escolas indígenas. Nesse contexto de luta, foi realizado o Seminário de Lançamento da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, prevista para novembro de 2017. No ato de lançamento, ocorrido nos dias 13 e 14 de setembro de 2016, em Brasília-DF, tive a oportunidade de participar enquanto representante da FUNAI - Passo Fundo. Esse evento, promovido pela SECADI/MEC, reuniu representantes das instituições de ensino superior, pesquisadores e estudiosos da educação escolar indígena, bem como lideranças de diferentes povos indígenas do país. Durante os debates foi enfatizada a necessidade de enfrentar os desafios quanto às especificidades do currículo, com calendário diferenciado, diversidade cultural e linguística, produção de material didático e formação de professores inicial e continuada.

É importante afirmar que todo o processo que envolve a realização da conferência nacional é um espaço rico em diálogo, que abrange os povos indígenas com suas diversidades; se constitui como processo temporal e marco referencial das concepções e propostas de educação escolar indígena, no qual as reflexões conjuntas constroem e aprimoram os sentidos da escola desejada.

A etapa das conferências locais vai delinear o perfil da escola a partir de uma ampla mobilização para garantir a efetiva participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, servidores, lideranças e sábios da cultura) de cada povo. Esses segmentos da comunidade educativa vão discutir, refletir e construir propostas

inovadoras, a fim de romper com a postura burocrática, individualista e homogeneizadora do sistema escolar vigente.

As discussões que permearam o evento de lançamento da II Conferência em Brasília foram pautadas por um documento base, com profundas reflexões, sendo estas apontadas por pesquisadores da temática da educação indígena e por lideranças, os quais trouxeram as seguintes contribuições:

- a) Desafios políticos e pedagógicos: garantias e bases legais para interferir no sistema oficial de ensino que ainda é monolíngue, monocultural, homogeneizador. As práticas pedagógicas diferenciadas precisam estar em articulação com a luta social e levar a um sistema próprio de ensino, com base sistêmica intercultural.
- b) Pedagogia da retomada: retomada de saberes culturais, relembrar conhecimentos ancestrais, fortalecer a memória cultural, reconstruir espaços culturais. Estimular o sujeito social do saber, o compartilhamento de saberes, romper com a disciplinarização dos saberes indígenas, lutar contra a tutela intelectual.
- c) Amplitude pedagógica: centralidade no Projeto Político Pedagógico contextualizado nas matrizes culturais nas demandas sociais e em políticas linguísticas pertinentes intra e interculturais e letramento, visando à vitalidade da oralidade das línguas indígenas e ao atendimento das demandas sociais; opção pela alfabetização através dos conhecimentos indígenas.

Essas reflexões mostram o cuidado necessário para se chegar a um sistema próprio de educação. Nesse sentido, cito como fonte de inspiração as experiências desenvolvidas entre os povos indígenas da Colômbia, que possuem larga trajetória de luta e de conquistas na implementação da escola própria. São processos que evidenciam a necessidade de organização das forças políticas, a autodeterminação e o protagonismo dos povos originários. A atuação das organizações indígenas foi determinante na articulação das discussões, na construção e na defesa da proposta de educação escolar própria. O CRIC¹⁶ (Consejo Regional Indígena del Cauca, Colômbia), através da realização, em 1997, do IX Congresso do CRIC, analisa os avanços educativos desenvolvidos no SEIP (Sistema Educativo Indígena Próprio).

¹⁶ O CRIC, criado há 45 anos, é uma das mais fortes e combativas organizações indígenas da América. Entre seus programas de organização e luta, colocam a educação como um dos temas principais para a formação política e para o respeito aos modos próprios de educação de cada povo. Maiores informações: <http://www.cric-colombia.org/portal/>

Esse processo é constituído por um conjunto de princípios que reconhecem a história e a cosmologia dos povos indígenas e que orientam os projetos de futuro; a permanência da cultura; o tempo e o espaço como povos originários. Trata-se de uma forma concreta de fazer a educação escolar desejada, necessária e possível de ser desenvolvida. Conforme consta no livro *Operativización del sistema educativo indígena próprio del Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC, 2010), esse sistema está pautado por três componentes, que são de ordem política-organizativa, pedagógica e administrativa. O SEIP possui, entre os elementos metodológicos, os conhecimentos relacionados com a natureza e a realidade social, política, econômica e cultural dos povos envolvidos. Assegura os direitos fundamentais de acesso, equidade, integralidade, diversidade e interculturalidade da educação, oferecida no sistema escolar próprio.

O SEIP se organiza a partir da origem de um direito maior, que é o seu próprio governo, baseado nas discussões e decisões comunitárias. Essa dinâmica potencializa o desenvolvimento de valores, saberes, conhecimentos e práticas que permitem um viver mais equilibrado, que envolve todos os aspectos da cultura. O marco jurídico que fundamenta o SEIP é a lei originária, que possui normas próprias para se relacionar com a mãe terra e todos os seres que nela habitam. Essas normas estão ligadas aos direitos próprios que implicam na vida comunitária. Nas lutas dos movimentos indígenas organizados, um dos principais direitos reivindicados é o direito pela terra, onde se estabelece como princípios organizativos a unidade, a terra, a cultura e a autonomia (CRIC, 2010).

Consolidar um sistema de educação escolar próprio é afirmar uma perspectiva de avanço e consolidação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas; é estabelecer uma interface com as lutas pelos demais direitos indígenas, como saúde, demarcação das terras, gestão ambiental e territorial e sustentabilidade econômica. Uma gestão escolar com autonomia permite um leque de possibilidades de se incluir no PPP temas da atualidade, que desrespeitam a vida da comunidade. Igualmente se constitui como espaço de empoderamento e fortalecimento para as tomadas de decisões de interesse comunitário, em conexão com os modos próprios de educação.

5 LÍNGUAS INDÍGENAS: ORALIDADE E ESCRITA

A oralidade é uma das principais formas de comunicação e desde o início da história da humanidade tem permanecido entre os povos e nações do mundo. Há uma riqueza na variedade de formas de uso: nas relações interpessoais, nas comunicações que são imprescindíveis na vida sociocultural. Os estudos sobre a oralidade e escrita têm sido particularmente importantes para a compreensão dos processos de escolarização desenvolvidos entre os povos indígenas que são tradicionalmente orais. Entre as formas de expressão humana a oralidade é o modo mais antigo de comunicação, pois apenas recentemente foi inventada a escrita (NEVES, 2008).

Em uma compreensão inicial, em geral, nos processos de aquisição da escrita, os alunos apresentam a concepção de que esta seria a transcrição da oralidade. Porém, aprofundando tal compreensão, podemos observar que essas duas formas de expressão possuem características próprias, com formas gramáticas e recursos expressivos específicos. Isso não significa que a fala e a escrita devam ser vistas de forma separada ou antagônica. Para Marcuschi (1995, p.13), "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos".

Falar ou se comunicar é uma das principais habilidades do ser humano. As diferentes formas de comunicação são manifestadas mesmo antes de nascer, quando são criadas expectativas relativas à atribuição do nome, como ocorre na cultura Kaingang. A criança, já nos primeiros dias de vida, procura formas de se comunicar para manifestar seus desejos. Usa o choro, o olhar, o sugar para manifestar seu estado de necessidade: fome, calor, frio, dor, satisfação.

Por volta de um ano de idade começa a falar e o ritmo desse aprendizado depende dos estímulos externos recebidos. Quanto mais falarmos com as crianças – mesmo que elas ainda não falem –, mais elas vão estabelecer esquemas cognitivos para compreender o contexto e avançar em suas habilidades linguísticas. Da mesma forma acontece com a linguagem escrita, que depende de estímulos, exercícios desafiadores e atraentes aos olhos do aprendiz com sentidos e possibilidades usuais. Por isso, é importante ao professor que almeja ensinar a escrita que observe

junto a seus alunos o significado das práticas letradas e que, a partir daí, trace um fio condutor estratégico e reflexivo com questionamentos: Para quem escrevemos? Por que aprender a ler e escrever? Quais as situações de vida em que é necessário saber ler e escrever? Como vivem as pessoas que não sabem ler e escrever?

Observamos que as crianças, quando chegam à escola, em geral são expressivas, falantes, desinibidas e comunicativas. Aos poucos elas desenvolvem timidez e medo de falar, muitas vezes intimidadas pelo ambiente escolar. As escolas Kaingang deveriam se preocupar mais em desenvolver a oralidade, valorizando a educação bilíngue, e em explorar as experiências vivenciadas pelos alunos para potencializar o ensino-aprendizagem. Bergamaschi (2009, p.89) destaca a importância da oralidade na educação do povo Guarani, que se manifesta não apenas na fala, mas na escuta respeitosa à palavra. Segundo a autora, aprender os ensinamentos através da escuta da palavra constitui uma das principais marcas da educação tradicional Guarani.

É através da linguagem que manifestamos sentimentos, pensamentos, valores: a linguagem é mediadora na construção de conhecimentos. Essa reflexão remete aos estudos de Vygotsky (1989) sobre a linguagem enquanto sistema simbólico. Segundo o autor, trata-se de uma espécie de ganho no processo evolutivo da espécie humana. Para ele, é por meio da linguagem que podemos fazer a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como possibilitar o desenvolvimento das funções mentais superiores que depois são culturalmente compartilhadas. O autor considera que o ensino precisa ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias para as crianças; devem ter significados relevantes e despertar nelas a necessidade intrínseca do seu exercício, levando tal atividade a “ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. (VYGOTSKY, 1989, p. 133).

Nieta Monte (1994) desenvolveu estudos sobre as relações entre a oralidade e a escrita em escola indígena. Sua motivação inicial foi a necessidade de uma investigação mais aproximada sobre as representações e práticas dessas duas questões, bem como sobre a relação com a alfabetização numa perspectiva bilíngue. Segundo a autora, os estudos evidenciaram que a oralidade possui relação direta com a utilização da língua indígena – relacionada às esferas sociais da

tradição oral –, enquanto que a escrita se aproxima mais da língua portuguesa, pois o exercício social da escrita está ligado às práticas e espaços de uso. Essas correspondências têm a ver com uma tendência histórica observada na prática bilíngue, tanto oral e como escrita.

Monte (1994) levantou informações sobre a utilização funcional da língua portuguesa escrita em situações comunicativas entre falantes da língua indígena e constatou que fazem uso desse conhecimento na escrita de cartas a parentes e a não indígenas e em livros didáticos, relatórios de atividades e cadernos de registros de agentes indígenas de saúde – entre outros.

Nieta Monte diz ainda que há descontinuidades nas práticas orais e escritas, tanto nas de língua portuguesa quanto nas de língua indígena. As escolas indígenas bilíngues apresentam disparidade entre os usos escritos das línguas praticadas: português e indígena. Há mais ênfase na língua portuguesa, por ser a língua de instrução e muitas vezes também a língua de alfabetização. Essa afirmação está baseada na observação do maior volume de material didático em português disponível nas escolas indígenas e da disparidade de carga horária entre as duas línguas, onde a indígena fica em desvantagem em relação ao português.

Nas escolas Kaingang pesquisadas, observei que a disparidade entre as duas línguas (originária e português) está presente no uso das línguas: escrita e falada. O uso social da escrita do português se sobressai em relação ao Kaingang. Tanto a escola como a comunidade se preocupam em preparar os alunos para enfrentar a vida fora da aldeia. Dessa forma, elegem como importante saber falar e escrever “corretamente” o português, que é mais necessário para fazer os enfrentamentos imediatos da vida, especialmente fora da aldeia. A carga horária de quatro horas semanais para aula em Kaingang, estabelecida no currículo, não dá conta da complexidade que trabalhar as questões linguísticas para aprender a ler e escrever uma língua considerada minoritária implica. Diante desse contexto, fica o desafio: como fortalecer a língua Kaingang? Como lidar com as duas línguas, sendo a língua portuguesa usada como parâmetro para medir a qualidade da educação escolar?

Por mais que haja um esforço dos professores de língua Kaingang, observa-se nas escolas pesquisadas um maior uso da língua portuguesa nas diferentes escritas, tais como: textos, jornais, trabalhos escolares, livros, relatórios, etc. A

competência bilíngue dos professores indígenas verifica-se através da materialização das modalidades orais e escritas no exercício da docência. Nesse exercício há uma luta constante dos mesmos na busca por espaço de autoafirmação da língua indígena como parte integrante das metodologias de ensino e aprendizagem e da identidade étnica.

Na comunidade Kaingang da Terra Indígena Guarita, Setor Três Soitas, local de minha pesquisa de campo, vivenciei uma situação elogiável, na família do Senhor João Batista Claudino e de sua esposa, Clarinês Ribeiro. Eles ensinaram seus filhos a falarem em Kaingang, mesmo a mãe não tendo domínio total do idioma, apenas entendia. As crianças chegavam à escola indígena, atualmente denominada Escola Mūkěj, falando somente o Kaingang. Certamente, os acordos e decisões da convivência familiar passavam pelo entendimento de abster-se de falar ou de falar menos em português, para dar espaço à língua Kaingang. Essa atitude se refere a uma política linguística que fortalece e garante a continuidade da língua originária – e que deveria ser adotada em grande escala dentro da Terra Indígena. Quanto maior o número de falantes de uma língua, menor o risco de seu desaparecimento, como já aconteceu com muitas línguas indígenas no Brasil.

Observando as práticas pedagógicas das escolas indígenas relacionadas à oralidade, destaco um dos trabalhos desenvolvidos pela Escola Geraldino Mineiro, na Terra Indígena Guarita, Setor Mato Queimado. Os professores, junto com a comunidade, desenvolveram uma pesquisa sobre alimentação típica Kaingang – atividade que privilegia a prática da oralidade – e a registraram de forma oral, em um CD/DVD editado pelo COMIN. No transcorrer do vídeo, fica evidente como a escola possui força e poder de construir e afirmar valores, hábitos e filosofia de vida. Nesse material pedagógico também fica evidente a prática discursiva na língua indígena pelas autoridades e lideranças, em consonância com o exercício da escuta respeitosa demonstrado pelas crianças e adultos participantes do projeto.

Iniciativas como essa são recomendadas para as escolas Kaingang, como conteúdo, tema transversal e indicador de valores da cultura; como ensinamento de hábitos alimentares saudáveis, alimentação de qualidade e de baixo custo. São orientações faladas e escritas em Kaingang, como os nomes dos alimentos e o valor nutricional dos mesmos, valorizando a participação e colaboração dos alunos na

coleta e preparo dos alimentos. É também um exemplo de interação da escola com a comunidade e uma possibilidade a mais de exploração, tanto da oralidade como da escrita na língua originária. São atividades que dependem de decisões conjuntas dos professores e da direção da escola, elencando práticas pedagógicas com temas relevantes e comunicadoras da cultura, tanto na oralidade como na escrita – pois ambas, mesmo tendo características próprias, podem andar lado a lado.

A entonação das vozes das canções que constam no CD citado transmite um sentimento profundo de afeto e carinho, e mostra que cultivar esses sentimentos faz bem para alma, para o corpo e para o espírito. As relações interpessoais mostram tranquilidade, disposição para incentivar a participação dos alunos nas atividades escolares e na introjeção dos valores da cultura com naturalidade. São procedimentos didático-pedagógicos propostos com alegria e expressão de bem-estar de todos os envolvidos no processo.

Outro aspecto que vale considerar é o uso dos cantos e de contação de histórias como recursos pedagógicos que privilegiam a oralidade. Ouvir histórias exercita a escuta, desenvolve a imaginação e o raciocínio lógico. A oralidade comunica valores, desperta sentimentos, sonhos e emoções. A musicalidade dos cantos também desenvolve aspectos sensoriais fundamentais para a aprendizagem: descontraem, exercitam a memorização, a entoação da voz através da letra; é comunicadora de mensagens e ritmos, que são utilizados pelos grupos de danças das escolas e comunidade.

Nesse sentido, cito outra iniciativa semelhante: o CD¹⁷ produzido na ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS, que fez parte do trabalho do grupo de professores orientado pela professora bilíngue Ilva Maria Emílio, experiente e respeitada alfabetizadora bilíngue da Escola Antônio Kasin Míg. A Ilva é conhecida e respeitada pela sua trajetória docente e de conhecimentos sobre a cultura e língua Kaingang, tanto oral como escrita. Vale ressaltar que essa professora foi aluna da Escola Clara Camarão¹⁸, na última turma formada pela aquela instituição. Registrei um depoimento (Diário de Campo, 30/10/2016) que transcrevo em partes aqui, como

¹⁷ Esse CD, denominado *ŸYGTŸNH - Cantos Kaingang. Kanhgág UŸKi* faz parte dos materiais didáticos produzidos para as escolas Kaingang do Rio Grande do Sul, no Projeto Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS.

¹⁸ Escola Normal Indígena Clara Camarão, que desenvolveu o curso Normal Bilíngue para professores Kaingang na Terra Indígena Guarita, na década de 1960 e 70.

uma amostra de ações que fortalecem a língua e a cultura através da relação entre a escola e a cultura Kaingang.

A professora Ilva tem uma experiência consolidada na educação bilíngue e atua como docente desde 1976. Iniciou sua trajetória na Terra Indígena Guarita, como servidora da FUNAI – função na qual se encontra aposentada –; posteriormente atuou como professora concursada na rede pública estadual, na qual mantém vínculo atualmente. Relatando suas experiências e conhecimentos da cultura, diz que conhece muitos cantos Kaingang desde criança. Depois, no decorrer do Curso Clara Camarão, juntamente com a linguista Úrsula Wiesemann¹⁹, escrevia, cantava e traduzia os cantos para o português. No contexto daquela formação, foram compostos também cantos de igreja, pois a instituição que majoritariamente atuava nessa escola era a Igreja Evangélica. Ilva afirma que os cantos kaingang transmitem e comunicam sentidos de vida e de alegria, e contam situações que acontecem nos episódios cotidianos. Cantar é uma forma alegre e descontraída de estabelecer harmonia nos relacionamentos interpessoais, de comunicar sentimentos e filosofia de vida.

Em 2001 a professora Ilva participou do curso *Vãfy* e durante a integralização do curso realizou muitas pesquisas, entre elas sobre músicas Kaingang. Relata que durante as pesquisas obteve uma melhor compreensão do sentido e importância dessas canções Kaingang, as quais comunicam um profundo sentido da cultura. Os cantos e rezas realizadas nos funerais eram para os mortos irem para *numbẽ* (lugar onde ficam os mortos) e não voltassem mais incomodar os vivos. Há uma variedade de cantos, com muitas motivações e finalidades, que são manifestados conforme o contexto.

Segundo a professora Ilva, depois que o CD foi disponibilizado para as escolas como recurso didático – o qual os professores usam em sala de aula –, os alunos cantam as músicas com disposição e alegria. As crianças, desde a educação infantil até o ensino médio, já conhecem as canções em Kaingang que constam no CD. Esse exemplo mostra como é importante ter nas escolas indígenas materiais

¹⁹ Úrsula Wiesemann foi uma linguista alemã que viveu na T.I. Guarita na década de 70, aprendeu a falar a língua Kaingang e criou a ortografia Kaingang durante o curso de Monitores Bilíngue na Escola Clara Camarão.

pedagógicos específicos e diferenciados na língua, especialmente os que fortalecem a oralidade.

Ainda na conversa com a professora, perguntei sobre as formas de exploração dessas canções nos processos de alfabetização. Ela disse que escreve as letras das músicas; discute sobre a interpretação e o sentido trazidos pelo seu conteúdo; identifica palavras; faz a leitura de palavras e frases; relaciona o sentido dessas expressões com outras situações – em contextos concretos –; propõe que os alunos desenhem (Diário de Campo, 30/10/2016). A professora, com sua longa experiência, mostra que as possibilidades de exploração pedagógica da alfabetização usando a música são inúmeras e eficientes.

É importante ressaltar que as canções foram pesquisadas entre as pessoas mais velhas da comunidade e refletem a importância de serem praticadas constantemente, ensaiadas e gravadas. Esses procedimentos mostram a relevância das escolhas de como trabalhar com os recursos disponíveis da oralidade que façam sentido na cultura e para a vida. São 12 lindas canções escolhidas criteriosamente, que apresentam letras criativas, ritmos e melodias que comunicam valores. Também evidencia um bom aproveitamento dos recursos públicos, investidos na publicação e edição de material didático próprio, que valoriza os conhecimentos e a língua Kaingang, visto que todo esse trabalho foi possível através da ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS.

Apresento uma das músicas do CD como parte desse relato e possibilidade de atividade pedagógica bilíngue, dentro e fora da sala de aula.

Letra em Kaingang

Sêpe Tánh

Sêpe tánh	Kỹ sa ser tĩg
Kur Kupri	Mỹ ser
Sỹ ã tuvãnh	
Jêvênh ta ti	Kur mỹrér
Sêpe tánh	Kanê tánh
Kur kupri	Sỹ ã tuvãnh ta tĩ
Sỹ ã tuvãnh	Hãra ã tĩg
Jêvênh ta ti	Kỹ sa ser

Tradução livre de Ilva Emilio

Chapéu Verde
 Chapéu verde
 Roupa branca
 Não quero deixar de você
 Mas você quer deixar de mim
 Por isso vou embora.

Hãra ã ne inh Goj kafê ra tĩg mũ.
 Inh Suvãnh
 sór mũ

Como aparece nos exemplos relatados, a preocupação com a afirmação de língua pode se materializar em ações pedagógicas na escola, bem como em decisões familiares. Mas pode também se expressar nas convivências comunitárias, em igrejas, jogos, lazer e outros espaços. As atitudes em estabelecer tempos e espaços para uso da língua indígena se constituem enquanto estratégias fundamentais para o seu fortalecimento. A estudiosa de línguas indígenas Eunice Dias de Paula (2014) afirma que a morte de uma língua nem sempre coincide com a extinção de um povo, mas é um indicador grave de risco a que estiveram e estão expostos. Segundo a autora, as mulheres cumprem um papel importante na transmissão de valores culturais, entre eles a língua. Reforça a necessidade de a língua possuir um espaço instituído para sua efetiva prática.

Megale (2005, p. 4) sugere ficar atento para a idade de aquisição das línguas em contextos bilíngues, pois o processo afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo, especialmente o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. A aquisição da segunda língua classifica-se de acordo com a faixa etária: infantil, adolescente e adulta. Na idade infantil a construção do conhecimento bilíngue ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo. Nas experiências cotidianas, as crianças interagem e aprendem umas com as outras. Isso aponta que o aprendizado da língua Kaingang fica muito mais difícil quando não ocorre enquanto são crianças. Além disso, existem os contextos de preconceito com a língua e a juventude é mais retraída, não possuindo a compreensão das implicações sobre o uso ou não língua indígena. Para a manutenção da língua é importante ter presente a prática constante entre famílias, comunidade, escola e professores. Discutir e estabelecer uma política linguística conjunta faz parte de estratégias de fortalecimento e continuidade das línguas indígenas.

Nascimento (2010, p.81), em suas reflexões sobre a “arte da palavra” Kaingang, apresenta as narrativas existentes na cultura Kaingang. Entre os gêneros textuais, chama atenção para os diferentes tipos de narrativas, como por exemplo os cantos, os aconselhamentos, as rezas, as músicas, as histórias, os mitos e os rituais

fúnebres – entre outros. Apresenta diversos tipos de narrativas, que trazem e traduzem o profundo conhecimento da cultura. Relata uma vivência cultural desenvolvida entre os alunos da Escola Kaingang Però Ga, na Terra Indígena Nonoai, na qual a autora atuava como professora, tendo convidado o kujá Jorge Garcia para uma Noite Cultural. O relato mostra como os conhecimentos ancestrais estão intimamente ligados à oralidade e permeiam os processos educativos do povo Kaingang, em ensinamentos e aconselhamentos do kujá para as crianças. A palavra dita com autoridade de quem possui sabedoria é reconhecida por todos com respeito.

No trabalho citado, Nascimento (2010) registra letras de músicas, cantos e histórias que traduzem o enredo de histórias de vida e vivência dos animais, em conformidade com as experiências de vida das pessoas que tinham como prática ritualística a festa do *kiki*. Pesquisou entre os mais velhos os cantos para proteger os espíritos da criança, os rituais fúnebres, o aconselhamento dos casamentos e outros. Segundo a autora, a palavra *kāme* refere-se à cultura Kaingang e significa “história” a ser contada. *Gufã* são narrativas que contam as origens dos tempos ancestrais e relatam fatos dos tempos mais antigos; nesse gênero textual também temos as fábulas. *Ti si kāme* que são as histórias antigas e verdadeiras. Aponta também para um gênero que corresponde às narrativas engraçadas: *jẽ*, o canto dos animais.

As contribuições apresentadas por Nascimento (2010) sobre os gêneros textuais Kaingang conformam uma sistematização dos conhecimentos sobre a oralidade e remetem a um universo de possibilidades e conhecimentos das formas de elaboração e apropriação das palavras, dando vivacidade, articulando ideias e sentidos para os fatos e experiências passadas, presentes e futuras. Constata-se que a palavra tem poder de ensinar, de atribuir sentido à vida, de comunicar emoções, sentimentos e pensamentos, de caminhar lado a lado com a história, de explicar a boniteza da existência humana e sua relação com o universo. Quanto mais conhecermos a nossa língua, suas especificidades e sua beleza, mais possibilidades teremos de explorá-la de forma qualificada. Estudá-la é também valorizá-la; ensinar a falar e a praticar a nossa própria língua, com orgulho de quem sabe, agrega valores e conhecimento.

Uma característica significativa dos livros de literatura indígena é o diálogo entre os textos escritos e as imagens: a grande maioria das narrativas é acompanhada de desenhos coloridos, feitos pelos próprios indígenas. Para nós indígenas, as ilustrações têm a mesma importância das histórias escritas e, em geral, possuem um significado cultural. Em alguns casos, os editores não índios, ao configurarem os textos indígenas, desconhecem o valor do elemento visual e dão maior importância ao texto verbal alfabético. Por isso a importância das publicações indígenas serem acompanhadas por seus autores em todas as etapas, desde a elaboração até a editoração.



Detalhe do Livro didático Kanhgág Vĩ ki produzido pelos professores Kaingang que participam da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS (2016, p.24)

Nós indígenas dividimos nossas narrativas em dois grandes grupos: as histórias de hoje e as histórias de antigamente. As histórias de hoje são narrativas históricas, geralmente de autoria individual, que tratam de fatos e acontecimentos situados no presente, como por exemplo a luta pela demarcação de nossos territórios, nas quais as lideranças indígenas têm demonstrado poder de articulação e negociação política. Já as histórias de antigamente são narrativas originadas pela oralidade mítica.

Hoje contamos com muitas publicações de autoria indígena, entre as quais se destacam as obras de Daniel Munduruku, Álvaro Tukano, Gersem Baniwa, Ailton

Krenak, Dorvalino Cardoso, Zaqueu Claudino, Marcia Nascimento, Danilo Braga, Fátima Amaral, Bruno Ferreira, Andila Inácio Belfort, Darlene Taukane – dentre outros. Porém, temos outro tanto de publicações que são obras de autoria coletiva, dentre as quais podemos citar o livro “Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas”, uma produção do curso de Especialização PROEJA Indígena, publicado pela UFRGS em 2013. Nesse contexto, as publicações das produções escritas dos indígenas valorizam formas descoloniais e inovadoras, além de aprimorarem o domínio da escrita nas línguas portuguesa e indígenas. Muitas etnias e autores indígenas também intensificaram seus processos de construção de sistemas alfabéticos escritos em suas línguas de origem, atendendo à demanda urgente de produção de material didático e pedagógico, necessários para as escolas indígenas.

Constata-se uma característica significativa da literatura indígena, que é a estreita e profunda relação com a tradição oral. São as narrativas tradicionais, as canções e poemas – antes transmitidos apenas através da oralidade – que estão sendo escritos por nós mesmos. Vale ressaltar que essa relação entre a oralidade e a literatura escrita não é a única característica da prática escritural indígena, mas é um elemento central e fundamental desse processo. Os registros em desenhos, grafismos, áudios, fotografias, danças, cantos e outras formas de expressão cultural também fazem parte da prática criativa das produções indígenas.

5.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE INDÍGENA: UM BREVE HISTÓRICO

A educação escolar indígena, específica e diferenciada é um direito conquistado através das mobilizações e reivindicações dos povos indígenas. É pauta de discussões permanentes para proposições de políticas públicas que atendam às demandas educacionais com qualidade. A educação escolar indígena e bilíngue no Brasil possui longa trajetória. Apresenta avanços, quando atende os interesses do seu público alvo, adequando-se às pedagogias próprias que perpassam muitas gerações e ainda continuam, como as mais importantes na vida indígena, individuais e coletivas. Contudo, apresenta retrocessos desde as práticas

de colonização, em que os povos indígenas tiveram que aprender a lidar com um sistema alheio a nossa cultura e com valores distantes aos de nossas práticas.

Segundo D'Angelis (2012, p. 19) a trajetória histórica percorrida pela educação escolar indígena no Brasil pode ser descrita em três períodos, que estão assim caracterizados:

1ª Fase: escola de catequese, desenvolvida pelas missões religiosas, com o objetivo de converter as populações indígenas ao cristianismo. Esta prática também procurava garantir o fluxo da mão de obra indígena para as atividades que visavam o empreendimento colonial. Os missionários jesuítas eram os principais responsáveis pela doutrina religiosa, desenvolvida através da catequese. Esse período corresponde aos dois primeiros séculos de colonização.

2º Fase: escola das primeiras letras e projeto civilizador. Política educacional destinada aos indígenas aldeados, o qual determinou que haveria duas escolas em cada aldeamento; uma para os meninos e outra para as meninas. Nas duas escolas deveriam ensinar a ler e escrever. Porém, para os meninos, deveriam ensinar a contar e para as meninas deveriam ensinar “fiar, fazer renda, cultura e todos os demais ministérios próprio daquele sexo” (D'ANGELIS, 2012, p. 20). Observa-se que o ensino estava direcionado para os valores e práticas da cultura ocidental. Também havia a proibição do uso da língua indígena, como determinava o parágrafo sete do Diretório Pombalino:

Será um dos principais cuidados dos Diretórios, estabelecer em suas respectivas povoações, o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum, que os meninos e meninas que pertencem às escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria usem da própria língua de suas nações, ou da chamada “língua” geral, mas unicamente o português (MOREIRA NETO, *Apud* D'Angelis, 2012, p.21)

As práticas educativas previstas na regulamentação jurídica e pedagógica de proibição do uso da língua não funcionaram integralmente, sendo que o Diretório Pombalino se restringiu ao poder dos funcionários do governo colonial para explorar a mão de obra indígena. Nesse contexto político, em 1798 foi publicada a Carta Régia, em substituição ao Diretório, que visava integrar os indígenas à sociedade nacional. Isso significava que os esforços educacionais seriam para engajar os

indígenas nos serviços de interesse dos colonizadores. Com a proclamação da República e a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, houve um crescimento considerável da oferta de escola para as crianças indígenas – seguindo a lógica integracionista.

3ª Fase: ensino bilíngue. Dando continuidade à política educacional para os povos indígenas, com a FUNAI – criada em 1967 em substituição ao SPI – foi introduzido o ensino bilíngue, pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*). Era destinado aos povos com número populacional considerável, entre os quais o povo Kaingang. Essa metodologia de educação bilíngue foi caracterizada como bilinguismo de transição.

Na trajetória da política educacional, a Constituição Federal de 1988 foi o marco histórico da conquista de direitos: teve participação direta dos povos indígenas, através das mobilizações de lideranças e organizações indígenas e indigenistas. Essas articulações registraram os avanços significativos na legislação brasileira, que garante legalmente uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, com alfabetização na língua materna. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 formalizou o dever do Estado de oferecer uma educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas.

5.2 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

O primeiro programa de educação bilíngue para o povo Kaingang surgiu na década de 70 do século XX, com a expansão da oferta de educação escolar indígena (D'ANGELIS, 2012). O SIL, com base em pesquisas das línguas indígenas Kaingang, Karajá e Terena, ajudou a criar suas respectivas escritas e a partir daí foram produzidas cartilhas de alfabetização. No caso Kaingang, a escrita foi criada no contexto de formação de monitores bilíngues pela linguista alemã Ursula Wieserman, que foi a coordenadora pedagógica da Escola Normal Indígena Clara Camarão, criada pela portaria nº 233/FUNAI, inaugurada em 19/02/1970 no então Posto Indígena Guarita (Oliveira, 1999).

Wilmar D'Angelis considera que houve perdas linguísticas pelas comunidades que foram agraciadas com a criação da escrita na língua materna, principalmente porque esses programas educacionais bilíngues não foram pensados a partir do

ponto de vista do grupo e da valorização de suas línguas. Por outro lado, os povos indígenas, nos debates e lutas por direitos e pela retomada de territórios, nos contextos das organizações, passaram a compreender a importância de saber ler e escrever e a pensar o formato da escola como um instrumento de mediação, de reivindicações e de conquistas de direitos. Talvez, no futuro, os próprios linguistas Kaingang revisem a escrita da nossa língua, configurando um registro gráfico mais adequado e apropriado à nossa realidade linguística.

Entre as experiências de educação bilíngue no contexto das escolas indígenas, cito o trabalho produzido na formação de professores Kaingang coordenado pelo professor da UNICAMP Wilmar D'Angelis. Em dois anos de acompanhamento pedagógico, houve planejamento e avaliação do aprendizado dos alunos a partir da cartilha de alfabetização em Kaingang *Ēg Vĩ Ki Vēnhrá, Kikanhrānge*, construída numa perspectiva freireana. A cartilha foi produzida de forma participativa, com a contribuição dos professores bilíngues da Terra Indígena Inhacorá - RS, na qual a comunidade é 100% falante do idioma Kaingang. Nessa Terra Indígena há orientação das lideranças para priorizar, na escola, nas famílias e na comunidade a fala em Kaingang como forma de fortalecimento e valorização da língua originária. Numa realidade de predominância da língua indígena, é recomendável que a alfabetização seja na língua originária. Os trabalhos de estudo e pesquisa nas escolas indígenas, relacionados às questões linguísticas, são de fundamental importância para aperfeiçoamento e qualificação do trabalho dos professores indígenas, pois permitem tomadas de decisões com conhecimento de causa e comprometido com as futuras gerações – nos aspectos linguísticos e cultura.

Outro exemplo, já mencionado aqui, é o livro didático produzido pelos professores Kaingang no curso de formação continuada Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS. Tive a oportunidade de acompanhar algumas atividades desenvolvidas por alunos em fase de alfabetização bilíngue nas duas escolas pesquisadas. Observei que os alunos mostravam curiosidade e familiaridade no desenvolvimento das atividades, prestando muita atenção nas ilustrações e estabelecendo relações entre os desenhos e escrita, em um contexto mais amplo, com reconhecimento de palavras do seu cotidiano. Trata-se de ler e escrever

relacionado à sua realidade cultural. Quanto mais material didático em Kaingang estiver disponível para os professores e alunos, maior será a importância da língua indígena para a escola e comunidade.

Eunice Dias de Paula (2014), em sua pesquisa sobre a língua Tapirapé, apresenta a tese *A língua dos Povos Apyãwa - Tapirapé na perspectiva da etnossintaxe*, resultado de trinta anos de trabalho junto a esse povo indígena do Mato Grosso. A análise mais intensa remete aos aspectos pedagógicos da escola, no que diz respeito à educação bilíngue. Nos relatos da autora, a escola surgiu no contexto da luta pela terra. As discussões que permearam a constituição e implementação da escola procuraram articular o processo de afirmação étnica, inserido no modo de vida dos Tapirapé. A questão acerca de em qual língua seria implementado o processo de alfabetização se colocou desde os primeiros momentos, sendo um tema amplamente discutido com a participação da comunidade. Na convicção da pesquisadora e de seus parceiros, a língua mais adequada para a alfabetização seria a língua originária desse povo, por motivos culturais, psicológicos, linguísticos e políticos – pois já conheciam outras experiências em que grupos deixaram de usar sua própria língua devido à imposição do português.

No decorrer das discussões, a comunidade ponderou que seria muito demorado alfabetizar em Tapirapé, pois os professores não dominavam a língua escrita. Porém, no decorrer do processo, com as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico, fundamentado nos princípios filosóficos de Paulo Freire, houve mudanças nas tomadas de decisão em relação à língua de alfabetização, que – consensualmente com a comunidade – passou a ser a língua Tapirapé.

A ação pedagógica elegeu para o processo de alfabetização os temas geradores – debatidos e escritos na língua materna do povo indígena – que diziam respeito às suas experiências e à sua realidade. Esses temas eram debatidos – destacando-se a oralidade –, na sequência eram escritos em Tapirapé pé e só depois traduzidos para o português, o que oportunizava o aprendizado duplo: tanto da fala como da escrita. A escolha dos temas geradores acontecia a partir do universo cultural dos educandos, favorecendo discussões de assuntos relevantes para vida do povo e que tivessem palavras com todos os fonemas da língua. Por

exemplo, escolhiam o tema *aldeia*, relacionado à identidade territorial pela qual estavam lutando, à casa de reza, à pescaria e a outros temas considerados importantes na vida da comunidade. Através da interação dialógica, as discussões permeavam as compreensões específicas de cada tema, com perguntas e esclarecimentos, em que cada um tinha a oportunidade de se manifestar, sem ser interrompido. Depois do debate eram estudadas as famílias silábicas do tema trabalhado. Os alunos seguiam formando as palavras e depois explicavam os significados; em um curto espaço de tempo dominaram o processo de construção da língua escrita e começaram a escrever textos sobre os temas estudados, inicialmente de forma coletiva e depois individualmente. Para Dias de Paula (2014), esse processo foi muito significativo em termos de domínio da escrita e na correção ortográfica, pois houve a superação da fragmentação ortográfica e da formação de palavras descontextualizadas – e se alcançava a expressão da escrita relacionada aos temas estudados. No decorrer do processo, os alunos se tornaram autores de seus textos e demonstravam o prazer de ler e escrever.

Experiências como essa mostram a importância de se dispensar atenção especial à escolha da língua de alfabetização. A escola, junto com a comunidade em que se insere, ao decidir a língua na qual vai alfabetizar seus alunos, estará tomando uma decisão político-pedagógica, que vai refletir no fortalecimento da língua escolhida.

Seguindo nas reflexões sobre a alfabetização bilíngue, apresentamos contribuições importantes para a compreensão dos educadores sobre a dimensão sociocultural no aprendizado da língua escrita. Na perspectiva de Vygotsky (1989), a aprendizagem se processa numa relação interativa entre o sujeito e a cultura onde se insere. O processo cognitivo de elaboração pessoal interage com o contexto, que fornece informações específicas ao aprendiz; que motiva, dá sentido e concretude ao aprendido; que está condicionado às possibilidades de uso efetivo nas situações vividas. As aprendizagens de alfabetização e letramento são construídas a partir de espaços e contextos mediados por agentes próprios de cada cultura. O professor pode ser um mediador que estimula a aprendizagem, que propõe formas criativas de explorar os diferentes recursos didáticos disponíveis dentro e fora da sala de aula.

Atividades sem sentido cultural próprio não são desafiadoras e nem atraentes para o processo de alfabetização.

Seguindo na lógica de construir espaços para a função social da escrita, Oliveira (1999) relata uma experiência desenvolvida pelos alunos-professores do Magistério Indígena CRES²⁰, em Bom Progresso. Refere-se à produção de um jornal escrito pelos próprios professores, que se chamava *Jornal do Sul Ki Kaingang Ag Vĩ (Papé Kaingang)*. O jornal possuía uma dinâmica participativa e coletiva, na qual os cursistas escreviam na sua língua originária as notícias ocorridas nas aldeias nos intervalos das etapas presenciais. Havia uma comissão editorial que verificava a adequação das notícias registradas em Kaingang. Os docentes atuavam como orientadores na condução do processo. As temáticas de redação e seleção das notícias eram de exclusiva responsabilidade dos cursistas.

Iniciativas como essa mostram que o uso social da escrita é fundamental para o fortalecimento da língua. É no contexto das ações coletivas e de usos sociais constantes da língua oral e escrita que se constrói a vivacidade e seu uso se expande. No período em que foi realizado o curso de Formação de Professores Indígena Bilíngues - Experiência Kaingang, eu trabalhava na Terra Indígena Ligeiro e acompanhei o trabalho dos quatro professores-alunos oriundos dessa aldeia: Neusa Ferreira, Rogério Antônio, Iraci Antônio e Aurelino Ribeiro. Eles se reuniam para realizar as atividades tempo comunidade; entre elas, as notícias em Kaingang para o jornal eram a que mais se destacava, num clima descontraído e de responsabilidade, escolhendo notícias importantes. Dedicavam-se incansavelmente e ficavam satisfeitos com suas produções escritas, cuja finalidade era a publicação e a circulação dos acontecimentos de sua comunidade.

Uma das principais fragilidades da maioria dos cursos de formação de professores reside nas limitações dos aprendizados de diferentes e criativas formas de exploração do uso social da escrita. Quando o aluno escreve direcionado para um leitor específico, há mais facilidade na comunicação, pois a argumentação é esclarecedora, possibilitando maior interpretação do tema em questão. Quando não há na escola grandes preocupações sobre o uso social da escrita, as produções

²⁰ CRS - Centro Rural de Ensino Supletivo, localizado no interior do Município de Bom Progresso, RS. Local onde se realizou a experiência pedagógica Magistério Indígena Bilíngue Kaingang, no período de 1993 a 1996, coordenado pela UNIJUI, em parceria com a COMIN.

textuais acabam sendo hipotéticas e desconectadas da realidade. Ações pedagógicas inovadoras precisam estar presentes nas produções textuais, desde a alfabetização bilíngue – como é o caso das escolas pesquisadas – até as produções mais complexas de textos.

6 EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE NA TERRA INDÍGENA GUARITA

Este capítulo apresenta reflexões sobre ações de educação bilíngue desenvolvidas em duas escolas Kaingang da Terra Indígena Guarita: Escola Estadual Indígena Mukej do Setor Três Soitas, município de Tenente Portela - RS, e Escola Estadual Indígena Antônio Kasĩn Mĩg, do Setor Irapuá, município de Redentora - RS. As duas escolas indígenas possuem um universo de interculturalidade e concentram esforços para desempenhar atividades educativas que evidenciem e valorizem as práticas culturais, tais como os cantos; as danças tradicionais; a culinária típica; o estudo das ervas medicinais; a identificação das metades tribais – marcas *rá ror* e *rá téj* –; a pintura corporal; o grafismo; o artesanato.

A interculturalidade favorece o trabalho pedagógico e lhe confere a especificidade do ensino previsto na legislação vigente de educação escolar indígena, especialmente na alfabetização bilíngue. Os valores culturais estão intimamente ligados à língua; dessa forma, a educação bilíngue torna-se um dos principais aliados do trabalho pedagógico, especialmente para os professores indígenas. A escola é mediadora do diálogo intercultural quando trata de forma equilibrada as culturas envolvidas, atribuindo-lhes valores e atenção equivalentes no currículo e no tempo necessário para a concretização da interação entre elas. Bergamaschi (2012, p.45) considera “interculturalidade como interação entre os diferentes”. Para acontecer essa interação, é necessária uma abertura entre os sujeitos das diferentes culturas – para aceitação dessas diferenças. A recusa do sentimento de inferioridade ou de superioridade é o que vai permitir a interação entre os diferentes e possibilitar o diálogo intercultural. É dessa forma que podemos superar o preconceito racial, tão arraigado em nossa sociedade.

Na perspectiva intercultural, as duas escolas pesquisadas desenvolvem trabalhos temáticos em sala de aula, por meio de projetos definidos pelas equipes e professores a partir do contexto vivenciado pelos educandos. Conforme a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, os trabalhos desenvolvem-se através de temas geradores, com projetos gerenciados pelos professores de cada turma. A escolha

dos temas é de autonomia do professor de cada turma, privilegiando aspectos relevantes da vida cotidiana dos alunos e estabelecendo uma relação de diálogo respeitoso com os valores próprios da cultura e na relação harmoniosa com a natureza. Buscam desenvolver a autoestima e o afeto pelo uso da língua indígena.

6.1 ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANTONIO KASĨN MĨG

Esta escola está situada no Setor do Irapuá, Terra Indígena Guarita. Atende alunos de educação infantil, ensino fundamental e médio. Está entre as primeiras escolas indígenas no Rio Grande do Sul que contempla na gestão uma diretora pertencente ao povo Kaingang, o que confere outra feição à instituição Escola, especialmente na busca de aprimoramento para a qualificação das especificidades culturais. Conforme o Censo Escolar (SEDUC, 2016), o atendimento da demanda escolar está assim distribuído: 30 alunos da educação infantil (pré-escolar), 175 alunos do ensino fundamental, 86 alunos do ensino médio e 42 alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No decorrer da pesquisa tive a oportunidade de participar de diversas reuniões pedagógicas, com intensos debates sobre alfabetização, linguagem, questões culturais e avaliação. Os professores, durante as reuniões para discutir o PPP da escola Antonio Kasĩn Mĩg, relatavam experiências da diversidade de ideias trazidas pelos alunos nas atividades escolares e ressaltavam a necessidade de valorizar os conhecimentos trazidos pelos mesmos. Por exemplo, num trabalho desenvolvido sobre ervas medicinais, os alunos coletam as ervas, pesquisam com as pessoas mais velhas sobre sua finalidade, identificam os nomes em Kaingang e em português, as formas de tratamento e sua importância para a saúde. Depois de discutirem e aprofundarem o tema, produzem cartazes explicativos sobre os conhecimentos trabalhados para expor e apresentar para os demais colegas, em seminários promovido pela escola. Essa abordagem pedagógica também favorece a expressão oral bilíngue como meio de comunicar conhecimento e valorizar a cultura e os conhecimentos próprios.

Dias de Paula (2014 p. 28) afirma que “para reforçar a importância da língua deve possuir um espaço linguístico instituído para efetiva prática”. Nas escolas

observadas, essa preocupação está presente no cotidiano dos professores que atuam nas aulas em Kaingang²¹, os quais enfrentam o desafio de desenvolver atividades inovadoras, criativas e eficientes para superar a escassez de material didático bilíngue. Também carecem de espaço para reflexões e tomadas de decisões a respeito das diferentes formas de utilização da língua Kaingang – como por exemplo a discussão sobre uma política linguística da escola ou sobre o estabelecimento de um espaço de relevância na família, na escola e na comunidade, com produções e exercícios sistemáticos, que evidenciem a importância do uso da língua Kaingang, oral e escrita.

Na caminhada de valorização da língua, é importante a atuação do COMIN, parceiro que tem apoiado várias iniciativas de produção de material didático pedagógico bilíngue em português/Kaingang, para ser utilizado em sala de aula. Cito em especial as publicações *Venhkajró tu fy* (2014), produzindo em parceria com professores da Escola Toldo Campinas e Artesanato Indígena Kaingang e guarani (2012), construído com professores da Terra Indígena Guarita. Estas e outras publicações evidenciam o resultado concreto de trabalhos em equipe e a importância da união dos esforços realizado pelos professores indígenas com apoio financeiro e articulação dos parceiros. Essas iniciativas colocam em discussão as questões linguísticas e culturais relacionadas à função social da escola e influenciam positivamente o uso da língua nativa.

O artesanato se constitui num fio condutor da cultura e da arte, em especial através do grafismo e das indumentárias. Também é uma possibilidade para a sustentabilidade econômica e ambiental, com produção e comercialização do artesanato Kaingang e Guarani. Em algumas escolas há um espaço específico no currículo para tratar do artesanato com os alunos.

Na escola Antônio Kasĩn Mĩg, durante as reuniões pedagógicas –das quais participei para discussão do PPP – coordenadas pela diretora indígena Sara Sales em conjunto com a equipe pedagógica, observei a importância dada ao diálogo, à prática participativa e democrática para as tomadas de decisões e à autonomia do trabalho docente. Após o término das atividades previstas nos projetos de

²¹ Aulas de língua e valores Kaingang são disciplinas que fazem parte do currículo escolar do ensino fundamental e médio.

atividades, os resultados são apresentados em seminários, para socialização com os demais professores e alunos, dando a elas um caráter interdisciplinar. Os projetos preveem a participação ativa de toda a comunidade: pais e mães; alunos; anciões; lideranças; os kujá. Os anciões e kujás são os maiores detentores dos conhecimentos ancestrais e, quanto mais esses conhecimentos forem evidenciados e articulados com os conhecimentos escolares, melhores serão os resultados das aprendizagens dos alunos. Talvez esses conhecimentos não precisassem da escola para serem transmitidos, mas hoje, diante de um forte processo de escolarização, que envolve muito tempo dos alunos e em que a escola se coloca muitas vezes como centro das aprendizagens, trazer os conhecimentos e as metodologias originárias para a escola fará um contraponto aos conhecimentos e metodologias que predominam – que são ocidentais, colonizadoras e com pretensão de universalidade.

Daniel Mato, em seu texto publicado na revista *Yachyakuna* (2005), afirma que não há saber “universal”, que essa visão de universalidade já está superada. Discorda da ideia de que a ciência moderna seja a principal forma de produção de conhecimentos científicos e que, como verdade absoluta, possa ser aplicada em qualquer tempo e lugar. Por outro lado, considera que a visão de mundo atual corresponde a uma ampla diversidade de saberes e estabelece os meios de produções de conhecimentos próprios com domínio dos resultados. Para atender à problemática da denominação da produção de conhecimentos surge o termo “conhecimento local” ou “etnociência”. Nos dois casos, reafirma a ciência como centralidade por excelência na produção de conhecimentos. Ressalta que os conhecimentos dos povos indígenas são evidenciados na educação formal e informal, constituindo-se de profunda sabedoria e domínio das tecnologias milenares, que não são considerados científicos, porém produzem qualidade de vida para seu povo.

A educação é a principal fonte de construção de conhecimentos, o que fica evidente nas reuniões pedagógicas da Antônio Kasĩn Mĩg das quais participei para discutir e construir o Projeto Político Pedagógico. Neste processo ficou visível a importância desse instrumento para articular questões pedagógicas com a vida fora da escola. As discussões sobre esse documento possibilitaram avaliar as ações que

vêm sendo desenvolvidas pelos professores e que poderiam ser aprofundadas. Um dos temas mais debatidos entre os professores indígenas e não indígenas foi a questão da língua Kaingang: será ela a língua da alfabetização? Em que momento introduzir a segunda? Os debates e os trabalhos desenvolvidos nas escolas indígenas a respeito da atenção dada à língua Kaingang no currículo do ensino fundamental e médio das duas escolas mostram que há resultados positivos, como por exemplo as atividades dos Saberes Indígenas na Escola, a produção e edição de material didático de alfabetização bilíngue, a produção de CD – e vários exemplos que já foram mencionados. Porém, há um consenso entre os professores de que o tempo disponível para essa finalidade é relativamente curto para as atividades pedagógicas, considerando a relevância que a língua possui para a cultura.

Observei também que a comunidade considera importante, no cotidiano escolar, que sejam desenvolvidas ações para fortalecer a cultura dos povos indígenas: os valores, os costumes, a tradição, os conhecimentos e as metodologias próprias. Essa perspectiva atende também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e todo um conjunto de legislação específica que garante aos povos indígenas o direito da educação intercultural e bilíngue.



Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Kasin M'ig. 2016

Nas atividades escolares destaca-se a preocupação com os nomes em Kaingang, pois implica a identidade, a atribuição de características na história de vida, a função social e as responsabilidades que o uso de um nome representa. O nome da escola Antônio Kasĩn Mĩg, por exemplo, foi escolhido a partir da pesquisa da importância que essa liderança teve na conquista de benefícios e direitos para a comunidade.

Seguindo na análise dos documentos, entre os objetivos da escola Antônio Kasĩn Mĩg destaca-se a formação de cidadãos críticos. Espera-se que seus projetos de futuro reafirmem a identidade étnica, valorizando a língua, os conhecimentos tradicionais e a memória histórica do povo Kaingang. Junto a isso há a preocupação com a aprendizagem, promovendo aos educandos o acesso aos conhecimentos sistematizados e, a partir destes, condições para a produção de novos conhecimentos, baseada na realidade local, regional e nacional.

A escola oferece ensino médio politécnico Kaingang e educação de jovens e adultos, a fim de preparar os educandos para atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de sua comunidade, estimulando o protagonismo indígena e a sustentabilidade de seus territórios. Uma educação que possibilite a reflexão sistemática dos educandos, através de conteúdos curriculares específicos da cultura, dos modos próprios do saber e dos conhecimentos tradicionais da cultura milenar transmitida pelos mais velhos às gerações futuras. Entre as finalidades descritas no PPP para o ensino médio está o aprofundamento dos conhecimentos produzidos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos com vistas a acessar a educação profissional. O educando será estimulado, em cada ciclo de aprendizagem, a construir e socializar os conhecimentos, tendo como base o domínio da leitura, da escrita, da interpretação e da produção textual; as operações matemáticas; as tecnologias, as artes, os ambientes sociais e naturais e os valores que fundamentam a identidade cultural do povo Kaingang.

O documento também prevê a necessidade de incentivar a convivência coletiva e participativa para desenvolver valores da cultura Kaingang, como autonomia, solidariedade, respeito mútuo, autoestima, autoimagem, reciprocidade, afetividade, identidade étnica, uso da língua Kaingang e outros. O PPP insere em seu texto ações que visam proporcionar condições para a construção de

conhecimentos relacionados aos direitos políticos, sociais e civis, para o exercício pleno da cidadania e da democracia, bem como para o enfrentamento da injustiça e dos preconceitos presentes no contexto atual das relações sociais.

Consta ainda no documento que rege a vida da escola: desenvolver a compreensão sobre a importância da preservação ambiental, da prática do reflorestamento nas áreas degradadas, do destino adequado do lixo e da reciclagem. Essas temáticas estão ligadas diretamente à educação ambiental e promovem amplos espaços de discussões e reflexões sobre a importância da preservação ambiental. Na perspectiva de superar a monocultura, principalmente da soja, o PPP procura fortalecer e incentivar a prática da agricultura familiar como meio de sustentabilidade das famílias, bem como desenvolver técnicas de beneficiamento e armazenamento dos produtos agrícolas produzidos pelas famílias, na perspectiva de geração de trabalho e renda. Ao discutir esses temas, o conjunto de professores entende que é uma forma de possibilitar aos estudantes indígenas condições mínimas para a construção do Bem Viver (sustentabilidade) de sua comunidade, contemplando conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais num processo educativo, dialógico e transformador.

A oferta da modalidade do EJA da Escola Antônio Kasĩn Mĩg possui uma perspectiva de inclusão dos jovens e adultos na comunidade escolar, para facilitar a conciliação entre estudo e trabalho. Para facilitar o acesso e permanência dos estudantes, oferece possibilidades de aceleração de estudos. Há, também, uma preocupação permanente da escola em se adequar às necessidades da comunidade, oferecendo alternativas de escolarização e preparação para formação profissional.

A filosofia da escola busca a revitalização e afirmação dos valores culturais, inseridos no contexto atual. As ações educativas procuram conectar-se com o pensamento filosófico de forma sistemática nas atividades culturais desenvolvidas na escola. Porém, o sistema escolar vigente, ao qual as escolas indígenas estão ligadas, estabelece regras e condicionamentos que devem ser atendidas – e que limitam a autonomia pedagógica da escola. Esta situação acontece devido ao sistema escolar colonialista e burocrático, que prioriza o administrativo em detrimento do pedagógico.

A organização curricular foi definida em reuniões pedagógicas e tem como referência o *Emã* (comunidade), porque cada *Emã* tem seu modo de vida. Essa palavra expressa a importância do contexto, da dinâmica harmoniosa que acontece na vida da comunidade e na escola. Datas comemorativas, como a semana dos povos indígenas e a semana pátria congregam intensa preparação para apresentações culturais e artísticas, que são muito prestigiadas pela comunidade indígena e não indígena. São momentos ricos em expressão e ganho de visibilidade dos valores da cultura indígena – e em fortalecimento da identidade étnica. Também contribuem para a superação do preconceito – ainda presente nas relações interpessoais em lugares com presença de comunidades indígenas.



Foto do arquivo da escola mostra crianças no desfile de Sete de Setembro, 2016.

Como mostra a imagem acima, a produção de cartazes em Kaingang e em português demarca os esforços para um uso bilíngue. Todas as formas de expressão e comunicação expostas resgatam a autoestima linguística e demonstram vivacidade da língua em harmonia com o contexto.

Os estudos realizados na escola para a elaboração do novo PPP foram caracterizados como interdisciplinares e referenciados na realidade da comunidade

e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, privilegiando os valores culturais. A construção do currículo participativo, discutido com a comunidade escolar (lideranças, pais, professores, alunos e direção pedagógica da escola), vai ancorar os conteúdos específicos, que permitem metodologias de aprendizagem escritas na língua Kaingang e em português, e que refletem a perspectiva intercultural da educação escolar indígena.

Embora a questão mais difícil e desafiadora diga respeito aos tempos e aos espaços, o PPP prevê flexibilidade na organização destes no currículo, de modo a garantir a inclusão de saberes e procedimentos culturais; organizações sociais; relações humanas; manifestações artísticas e práticas desportivas. Também prevê a adequação da estrutura física do prédio escolar às necessidades dos estudantes especiais, às atividades produtivas e socioculturais da comunidade Kaingang.

A parte diversificada do currículo será articulada às demais áreas do conhecimento, ao mundo do trabalho e à cultura Kaingang. O trabalho pedagógico terá como ponto de partida as experiências e vivências coletivas e individuais para a construção de novos conhecimentos, com uso de recursos tecnológicos e metodológicos disponíveis na escola e na comunidade.

Segundo o documento, o tempo escolar será flexível e organizado independente do ano civil, prevendo as atividades produtivas e socioculturais da comunidade indígena, como por exemplo: datas comemorativas; rituais de cura; banho de ervas para as crianças na idade apropriada; funerais; reuniões pedagógicas e de pais; seminários para apresentação dos projetos desenvolvidos pelos alunos e professores; apresentações culturais e artísticas.

A escola considera a prática avaliativa de fundamental importância para o processo evolutivo da aprendizagem, que será aprimorada dentro do conjunto das práticas educativas. A ação avaliativa será diagnóstica e vista como um instrumento de análise – tanto do professor como do aluno – das condições de aprendizagem ou não aprendizagem em que se encontram. A importância da avaliação está em acompanhar o processo de ensino - aprendizagem, constatar os avanços obtidos e detectar os desafios a serem superados. Nessa perspectiva, serão considerados para fins de avaliação os conhecimentos trazidos pelos alunos: aqueles decorrentes de suas experiências de vida, dos valores, usos e costumes da cultura Kaingang,

bem como os aprendizados dos conteúdos previstos nos planos de estudo para cada etapa da escolarização. Se a avaliação reflete tanto o nível do trabalho do professor como do aluno, sua realização não deve apenas culminar com a atribuição de notas, mas sim ser um instrumento para coleta de dados sobre o aproveitamento e domínio de habilidades construídos pelos educandos no decorrer do processo. A avaliação qualitativa remete ao melhoramento das metodologias de trabalho e dos resultados esperados.

O processo avaliativo está entendido como uma via de mão dupla, onde o professor se autoavalia ao analisar sua capacidade de provocar a construção dos aspectos cognitivos desenvolvidos pelos educandos detectando as aprendizagens de forma significativa. Na perspectiva emancipatória e participativa, este se caracteriza como um processo e aponta para possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente.

Evidentemente, avalia-se o que está presente no trabalho contínuo de planejamento do processo de ensino, o qual produz impactos na sala de aula e na aprendizagem do aluno. Portanto, deve assumir caráter educativo, oportunizando ao estudante apropriar-se da sua caminhada de aprendizagem para orientar os replanejamentos das atividades nos próximos passos, espaços e tempos escolares.

Nas instâncias de decisões está prevista a participação da comunidade escolar, inclusive na escolha da direção da escola. As atividades profissionais serão exercidas prioritariamente por indígenas, assegurada sua formação em serviço, bem como a formação continuada, conforme previsto na Resolução do CNE Nº 03 de 1999. O espaço de formação pedagógica na escola se configura como o grande elo entre professores, coordenação pedagógica, direção, pais e alunos. É nesse espaço que acontecem as interações, as reflexões, o estabelecimento de metas, as tomadas de decisões e o enfrentamento dos desafios – diagnosticados na relação ensino - aprendizagem. No universo da formação, onde os conhecimentos se confrontam e se complementam de forma complexa e rica na sua mais ampla diversidade, os profissionais não indígenas são parceiros imprescindíveis no exercício da atividade, contribuindo na conquista da qualidade da educação escolar indígena.

Em relação à educação bilíngue, a escola Antonio Kasĩn Mĩg possui uma coordenação pedagógica que presta assessoria para os professores bilíngues. A infraestrutura está adequada às necessidades e à realidade da comunidade, respeitando a organização social e política e as tomadas de decisões da direção e da equipe pedagógica em diálogo com as lideranças e comunidade.

Participar das discussões e elaboração do PPP foi uma oportunidade ímpar para me aproximar do contexto escolar e refletir, juntamente com os professores, sobre a Educação. Permitiu uma melhor compreensão do PPP, como um “guarda-chuva” das pretensões pedagógicas da escola, que também oferece suporte às ações planejadas antecipadamente. É um documento orientador das ações educativas, que estabelece rumos, compromissos e metas definidas coletivamente.

Ao analisar os planos de estudos da referida escola, observei que a educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental não possui conteúdos colocados de forma explícita como mínimos para a língua Kaingang. Há uma extensa lista de conteúdos a serem cumpridos em cada ciclo de aprendizagem e poucos itens sobre cultura e língua Kaingang. Isso porque a revisão dos planos de estudo da Escola Antônio Kasĩn Mĩg, para o qual fui convidada, encontra-se em fase de discussões e aprimoramento pelos professores e coordenação pedagógica. Essa atividade terá continuidade no próximo exercício, pois não houve tempo hábil para discutir com os professores sobre os planos de estudo.

Observando as atividades em sala de aula, percebe-se que a complexidade dos trabalhos propostos para os alunos depende da compreensão que o professor possui sobre a importância de aula em Kaingang. Constata-se o esforço para estabelecer estratégia de enfrentamento do preconceito acerca da língua indígena, considerada como de menor prestígio em relação ao português. Igualmente, percebe-se o esforço para a definição do uso sistemático e utilitário da língua nativa nos diferentes espaços sociais. O conjunto de estratégias didático-metodológicas desenvolvidas pelas escolas poderão contribuir na construção de vínculos afetivos e efetivos dos usuários, expandindo o volume e qualidade dos falantes da língua Kaingang.

São feitos cartazes e desenhos com motivações culturais; confeccionadas roupas com estampa de grafismos para apresentações de grupos de dança;

produzidos pintura corporal, jogos, leitura, cópia e traduções de textos em Kaingang. Observa-se que o volume de atividades desenvolvidas com motivações culturais e linguísticas nas duas escolas pesquisadas vai muito além do que está previsto nos planos de estudos. Essa realidade se deve aos esforços coletivos e à compreensão das equipes pedagógicas de cada escola em trilhar os caminhos da descolonização do sistema escolar indígena. Trata-se de estratégias que trilham caminhos subversivos à ordem estabelecida pelo modelo colonialista do sistema escolar vigente, pretensamente tido como superior em qualidade a outros modelos educativos. O contexto social e as crises educacionais do sistema nacional denunciam sua decadência e revelam a necessidade de rever os paradigmas educacionais, além de remeterem à valorização de outras possibilidades de modelos educacionais.

A ausência ou a não explicitação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados na língua Kaingang podem causar descontinuidades na permanência do vínculo com as questões linguísticas e culturais. Talvez este descompasso gere algumas incompreensões sobre o que e como deveria ser ensinado na língua Kaingang e quais as habilidades que os alunos deveriam ter ao final do ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo com essa ausência, verificou-se muitas atividades, muito empenho dos professores da língua Kaingang em desenvolver atividades que dão visibilidade às questões da cultura.

Seguindo nas investigações sobre a importância da educação bilíngue para o povo Kaingang, entrevistei um sábio da oralidade e da cultura, o Senhor Adelino da Rosa, de 62 anos, residente no Setor do Irapuá. Perguntei-lhe sobre a importância da língua Kaingang para o povo e para a comunidade. Afirma que é falante fluente e que nasceu e se criou na Terra Indígena Guarita, onde reside com sua esposa e dois netos, um de 12 e outro de 14 anos. Ele e sua esposa falam somente em Kaingang, nos diferentes espaços, especialmente em casa. Curiosamente, os seus dois netos não falam o idioma indígena, somente entendem. Foi enfático em mostrar sua preocupação por não saber por que isso acontece e pelo risco de extinção que a língua corre que, se não houver iniciativas para mais exercícios sociais e escolares da fala em Kaingang. Recomenda que os professores indígenas insistam mais na

fala e no diálogo com os alunos: saber falar a língua é uma forma de preservar a cultura e um meio de defesa, disse ele.

O Senhor Adelino da Rosa falou da necessidade de envolver os jovens nas atividades da comunidade, dando como exemplo, a de mostrar as divisas da terra indígenas para que os jovens saibam proteger seus territórios. Outra atividade seria envolver os jovens no preparo das lavouras e resgatar o sistema de mutirão, que era uma forma de trabalho em conjunto, onde todos trabalhavam para preparar o solo, plantar ou colher as lavouras de todos, em equipe. Também falou da importância de preservar as fontes de água através do cultivo da mata ciliar e também de respeitar as marcas tribais para realizarem os casamentos. Conhece muitas histórias e considera necessários espaços para contar essas histórias para as crianças e jovens.

6.2 ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MŪKĒJ

A antiga Escola Municipal Progresso localizava-se no km 3, nas proximidades da Cotrijuí, e atendia alunos indígenas e não indígenas residentes nos arredores. Com a mobilização das lideranças, o então capitão e pai de alunos, Senhor João Batista Claudino, juntamente com a comunidade, reivindica a mudança da escola para dentro da comunidade indígena. Foi uma luta de muitas conversas e negociações. No começo foi aproveitada uma construção incompleta para dar lugar à secretaria e cozinha-- conjugadas – e a duas salas de aula, com recursos próprios da comunidade (pais e lideranças). Assim, foram iniciadas as aulas sem nenhuma garantia de registro e aprovação do ano letivo de 1984. As aulas começaram com duas professoras, Marli dos Santos e Rosa Maria (contratadas pela prefeitura) e eu, estudante de magistério, pertencente à comunidade Kaingang e voluntária. Não havia água encanada, luz elétrica ou funcionários. Também não havia professor bilíngue, as aulas eram ministradas em português. Somente na década de 1990, com a contratação de professores Kaingang, foi introduzido no currículo a Língua Kaingang. A merenda era entregue pela FUNAI, que naquela época era responsável pela educação escolar indígena.

O histórico desta escola faz parte de minha trajetória pessoal de vida, de luta e de conquista, das minhas raízes, da realização profissional que representou e representa um sonhar junto com a comunidade, com auto sustentabilidade e fortalecimento da cultura. Trata-se de construir possibilidades de qualidade de vida para as gerações futuras. Esse contexto, vivenciado por mim no início da docência e que me acompanha como luta pela educação escolar indígena de qualidade, motivou esta pesquisa de mestrado. A intenção é que as reflexões sobre a educação bilíngue possibilitem articulações e tomadas de decisões – tanto da escola como da comunidade – na compreensão da importância de suas práticas. É um esforço para que a comunidade, juntamente com a escola, compreenda a importância da valorização da língua Kaingang e as profundas relações existentes com a cultura.

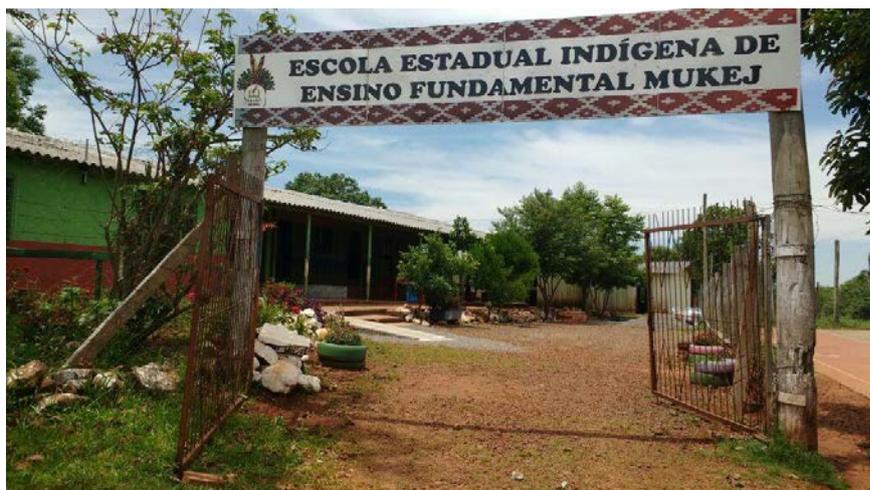
A aldeia Três Soitas, onde se situa a Escola, está localizada na Terra Indígena Guarita, às margens da RS 330, que dá acesso a Tenente Portela - RS. Conforme o censo populacional da SESA de 2016, a aldeia é composta por aproximadamente 165 famílias e 690 pessoas. As famílias Kaingang vivem da produção da soja e da agricultura familiar para o consumo, do artesanato e de programas sociais. Há profissionais indígenas que estudaram e se formaram em cursos técnicos e de graduação e atualmente ocupam os cargos disponíveis, principalmente nos setores da saúde e da educação. Também há muitos indígenas que trabalham no frigorífico Mais Frango, localizado no município de Miraguaí - RS; além de outros que na época da colheita da maçã, se deslocam para o município de Vacaria - RS – para prestação de serviço temporário. A disponibilidade de mão de obra indígena e a necessidade de trabalho e renda têm alterado a rotina e os padrões de consumo da comunidade, tornando-se alvo de interesse especulativo. Os indígenas são requisitados para esses trabalhos porque são bons trabalhadores, contrariando a crença de que “índio é preguiçoso” – frase muito repetida em contextos de preconceito e discriminação.

No processo de regularização das escolas indígenas e inclusão no sistema estadual de educação, houve também uma caminhada de indianização das escolas. Um movimento importante ocorreu através da identificação pelos nomes em Kaingang. Foi nesse contexto que a escola Progresso passou a se chamar Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Mũkěj*, que significa em Kaingang “grade

de pedra” (usada para assar carne para as festas da comunidade). No ano de 2002 foi criada legalmente a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Mükěj, conforme Decreto de Autorização nº 41.398 de 08/02/2002.

A Escola Mükěj atualmente atende 33 alunos da educação infantil e 99 alunos do ensino fundamental, somando um total de 132 alunos – além dos alunos de EJA. Possui 16 professores, sendo 08 indígenas e 08 não indígenas e 06 funcionários, todos Kaingang. O PPP prevê o trabalho pedagógico com temas selecionados, que balizam os planos de trabalho dos professores e suas respectivas turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. São dez eixos temáticos elencados pelos professores para serem trabalhados nos projetos de estudos, os quais envolvem assuntos voltados à cultura e ao viver Kaingang. Esses eixos temáticos orientam projetos de estudo desenvolvidos de forma interdisciplinar, envolvendo os conteúdos previstos para cada ciclo de aprendizagem durante todo o ano letivo. Os temas registrados no PPP são: Revitalização da cultura; O universo e as drogas; Eu, a família, a escola e a aldeia; O índio e a natureza; Os movimentos e a saúde; A organização social no contexto indígena; Cidadania, trabalho e consumo; Alimentação e saúde; A espiritualidade; Ética, valores do povo indígena.

A filosofia da escola é construir o conhecimento através da vivência de valores, hábitos e atitudes para uma melhoria de vida do aluno e da comunidade. Dessa forma, prima pela educação que constrói o conhecimento comprometido com a transformação social referenciada na realidade histórica em interação com os diferentes saberes e com a valorização da cultura Kaingang. Preocupa-se com o desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário – que considere o homem e a mulher em suas relações interpessoais.



Arquivo da autora; 2016

Para um bom desenvolvimento das atividades, na busca dos objetivos e metas estabelecidas para as questões da especificidade indígena, a escola incluiu como disciplina obrigatória “Valores, Artesanato e Língua Kaingang”. O trabalho é realizado de forma interdisciplinar, com desenvolvimento de projetos de estudo.

Os conteúdos previstos nos planos de estudos para educação infantil estão assim relacionados: leitura e escrita; alfabeto; oralidade; cantos; desenhos; cores; partes do corpo; números; brincadeiras; identificação de objetos. Em valores da cultura os conteúdos são: espírito da natureza; mitos e lendas indígenas; valores da família; escola; comunidade; valorização da natureza e da vida; importância da qualidade de vida e da família. A abordagem e o aprofundamento desses conteúdos são o que darão a especificidade da escola indígena. Analisando os conteúdos da Língua Kaingang e Valores dos anos iniciais e final do ensino fundamental, os mesmos apresentam conformidade com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos dentro e fora da sala aula.

A escola Mũkěj possui um grupo de dança chamado de Grupo Cultural Ga Krã, que faz apresentações nas datas comemorativas na escola e em outras localidades nas quais são convidados. O Grupo Cultural Ga Krã foi selecionado pelo projeto Mandala para apresentação da dança “Ritual Lenda do Milho Kaingang” na 2ª Conferência Nacional de ATER (Assistência Técnica da Emater) em Brasília-DF, realizado no período de 31/05 a 03/06/2016. Essas iniciativas evidenciam o valor da

cultura e conferem empoderamento étnico e visibilidade ao trabalho, que até então era visto como sem muita importância.

A escola também desenvolve muitas atividades relacionadas ao artesanato, iniciativa que está despertando nos alunos o gosto por confeccionar e comercializar artesanatos, além de aprendizagens acerca dos conhecimentos milenares do povo. Os artefatos produzidos possuem características próprias, com requintada tecnologia e criatividade, com traços e formas específicos da cultura Kaingang. Há um cuidado com os materiais usados, com a estética no acabamento, com os grafismos e representações manifestadas em cada peça. É a ação humana intervindo na natureza, absorvendo os recursos naturais de forma equilibrada e sustentável para realização pessoal e artística e para produzir qualidade vida.



Foto das exposições de artesanato Kaingang – acervo pessoal da autora. 2016

Entre as atividades desenvolvidas pela escola para estimular os valores da cultura, foi realizado em agosto de 2016, em parceria com o COMIN e sob a coordenação de Noeli Teresinha Falcade (assessora do COMIN), o II Seminário de Saberes da Cultura Kaingang. Foi uma atividade alusiva à Semana Internacional dos Povos Indígenas, com o objetivo de refletir sobre Educação Escolar e os saberes da cultura Kaingang. Desse evento participaram as escolas Kaingang Mükěj, Bento Pĩ Góg e Gomercindo Jětě Těnh Ribeiro, bem como a SESAI (Secretaria da Saúde Indígena). As temáticas debatidas no seminário priorizaram os pesquisadores

indígenas, que apresentaram trabalhos com uma abordagem de alto nível de reflexão.

A pesquisadora e mestranda da UFFS, Laisa Sales Ribeiro, abordou a temática “O desenvolvimento, a cultura e a sociedade Kaingang”; o pesquisador dos Saberes Indígenas na Escola, Pedro Sales, abordou “O pensamento dos Kofá sobre a educação e a saúde na perspectiva contemporânea”. Esses temas apresentaram uma profunda reflexão filosófica em relação aos que detém os conhecimentos e os saberes, que são os kujá e os anciões da comunidade, com poderes espirituais e uma íntima relação com a natureza. Não há remédios nem curas se não houver a preservação da natureza. Essa compreensão precisa estar presente na gestão dos territórios indígenas. As professoras Sueli Krengre Cândido e Cleci Claudino, formadas pela Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), apresentaram a temática da Educação, destacando a função social da mulher na cultura Kaingang. As abordagens dos pesquisadores indígenas foram de fundamental importância para a valorização da cultura no espaço escolar e do protagonismo indígena enquanto conhecedores das tecnologias e saberes indígenas, pois evidenciam as possibilidades de gestão da cultura, na perspectiva educativa.

Também fui convidada a participar e minha abordagem foi sobre a educação bilíngue na escola. Apresentei um breve histórico da escola, chamando a atenção para o processo de luta e de conquistas do protagonismo indígena para qualidade de educação, que é um direito inalienável. relatei o histórico das aulas em Kaingang, que não eram oferecidos para os alunos nos primeiros anos de funcionamento da escola e o quanto houve ganhos nesta caminhada. Também apontei para a necessidade de reflexões e tomadas de decisões sobre o uso da língua Kaingang nos diferentes espaços sociais. O objetivo principal da minha fala foi contribuir para melhorar a compreensão coletiva sobre a relação existente entre a língua e cultura.

Na ocasião, apresentei questionamentos sobre o que é e quem é a escola. A partir dessa premissa procurei conceituar o universo escolar como um espaço de múltiplas possibilidades. Ressaltei que a escola é um espaço constituído por grupos, pessoas e suas vivências; as práticas e valores culturais. Pode também ser um

espaço em que as temáticas relevantes para a vida Kaingang sejam abordadas, como por exemplo: metades tribais, identidade étnica, ervas medicinais, alimentação típica, uso sustentável da terra – entre outros. O espaço escolar faz sentido para a comunidade se abrigar as questões da atualidade, relacionando o passado com o presente, compreendendo que o presente reflete as decisões do passado e que o futuro depende das decisões do presente.

Citei, também, algumas questões relacionadas ao nome indígena, que possui filosofia própria, ligado à nossa identidade. Nós, Kaingang, somos conduzidos e constituídos pelo poder espiritual, exercido através do nome que nos é atribuído, e que já foi usado pelos antepassados da mesma marca. A pessoa Kaingang não é um simples ser; é um ser carregado de sentido de vida plena, de determinação, de garra, de compromissos com seus cunhados e irmãos (jamré e régre). Saber disso é como um chamado para honrar suas marcas. Cada pessoa Kaingang carrega consigo o compromisso de ensinar aos filhos – que são de todos –, evidenciando os valores da cultura, como os mitos; os cantos; as danças; as crenças religiosas; o respeito pelos kujá e sábios da cultura; o lazer; o trabalho; o casamento; a reciprocidade; a partilha; a dedicação ao grupo o qual pertence; a nossa língua; o compromisso com palavra; o senso de justiça; a responsabilidade com o bem de todos – a coletividade. O nome, com suas atribuições sociais e políticas e com o reconhecimento das marcas, revela a nossa identidade. Ser Kaingang é um estar na vida plena.

A vivência nas comunidades Kaingang é regida pelo respeito às lideranças e a aceitação das leis internas da comunidade; pelo convívio social como parâmetro fundamental de crescimento e pertencimento; pelo trabalho como atividade harmoniosa e coletiva, que busca o fortalecimento e a qualidade de vida do grupo; pela reciprocidade nas relações sociais, de parentesco, de trabalho, de produção e de lazer; pelo aprender fazendo. Portanto, viver a vida e ser feliz é consequência de um conjunto de condições ligadas à trajetória de vida estabelecida pelo tronco familiar, que está ligado à marca; aos ensinamentos e às práticas culturais; aos laços afetivos; aos significados da vida e da morte – conforme a cosmologia Kaingang.

Seguindo as formas de comunicação, cito também as expressões corporais, os grafismos e o fogo, que são elementos fundantes da cosmologia Kaingang. Estão presentes na mitologia e nas manifestações culturais atuais. Atravessaram tempos e gerações e permanecem vivos nas crenças e práticas cotidianas nas comunidades e nas escolas indígenas.

Para aproximar o debate ao meu tema de pesquisa, apresentei uma relação de motivos para falar Kaingang, nos diferentes espaços sociais, tentando responder à questão: para que falar o idioma Kaingang?

- Para fortalecer a identidade étnica e cultural;
- Para melhor desenvolver a inteligência;
- Para aprender com mais facilidade;
- Para aumentar a autoestima indígena;
- Para compreender melhor a cultura;
- Para proteção e fortalecimento da língua;
- Para guardar a memória cultural e histórica do povo Kaingang;
- Para continuação da relação afetiva e comunicativa oral e escrita da língua para o povo Kaingang;
- Como defesa e uso da comunicação restrita entre os Kaingang;
- Para articulação e aproximação dos grupos familiares e vivências comunitárias;
- Para fortalecer a identidade da escola e da comunidade;
- Para permanência dos cantos, músicas, histórias e mitos em Kaingang;
- Como instrumento de defesa e luta pelas demarcações dos territórios, tradicionalmente ocupados;

São muitos os motivos para falar, ler e escrever em Kaingang. O desafio é mostrar isso na prática cotidiana e estabelecer um espaço de destaque para o falante em Kaingang, superando o preconceito de inferioridade existente em relação aos que falam a língua indígena – o que transformará os mesmos em pessoas com prestígio e status na escola e na comunidade. O preconceito é um limitador e intimidador da prática da língua indígena e um dos principais responsável pelo silenciamento linguístico da mesma.



Professores na Escola Mũkēj, no Seminário da Cultura Kaingang. Exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos. Foto produzida pela autora, 2016.

O Seminário da Cultura Kaingang mostrou a necessidade de dar visibilidade às questões linguísticas e culturais. Os professores das três escolas debateram ativamente durante o seminário, trouxeram cartazes, maquetes, desenhos e diferentes tipos de trabalhos produzidos pelos alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Entre os trabalhos expostos, que expressavam inúmeras formas de manifestações, destaco um cartaz com rótulos, usando a tradução dos nomes do português para o Kaingang – que caracteriza, em parte, a metodologia de alfabetização bilíngue, que acontece ao longo dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, como ilustra a foto feita por ocasião do seminário.



Foto arquivos da autora, 2016.

Observa-se, na escrita das palavras em Kaingang, que há empréstimos de palavras do português, com grafia que aproximam as duas línguas, como é o caso do açúcar, que na grafia em Kaingang fica “asukri” – e do arroz, que fica “aroj”. Essas aproximações facilitam a compreensão do aluno acerca das diferenciações entre o valor sonoro e a grafia das palavras nas duas línguas. Também analisando os demais rótulos, na foto acima observa-se que o aluno pode encontrar dificuldades em associar as sugestões de escrita em relação ao rótulo. Por exemplo, no rótulo de bala, há muitas informações (figura da vaca, Pietrobon, Caramelos) – menos a palavra bala. Esse tipo de exercício pode causar certa contrariedade na compreensão do aluno, pois a palavra em destaque, que no caso seria a “bala”, não se encontra no rótulo. Prestar atenção nesses detalhes faz diferença para construir o sentimento de convicção para apropriação da leitura e escrita. A manifestação escrita é um produto da convicção daquilo que acreditamos e desejamos comunicar em diferentes graus de complexidade.

O seminário contou ainda com as discussões sobre a questão linguística trazidas pela pesquisadora Celina Frizzo, pesquisadora não indígena, mestranda da UFFS sobre o tema da continuidade ou perda do bilinguismo Kaingang/Português e guarani/Português na Terra Indígena Guarita. Sua abordagem apresentou reflexões em que as mudanças culturais recriam os elementos da cultura, e a língua está nesse contexto. Afirmou que “as variedades linguísticas se afirmam no movimento e

comunicação entre as pessoas”. As políticas linguísticas que garantem melhores resultados são aquelas que partem da iniciativa do próprio grupo falante. O estudo da língua materna é muito amplo: é um conjunto de ações e vivências que perpassam vários elementos e saberes da cultura de um povo; envolve o cotidiano, as histórias de vida das pessoas, seus valores e crenças, as práticas culturais e a coletividade. A escola possui a responsabilidade de ensinar seus alunos a ler e escrever na língua materna, a produzir conhecimentos e formar concepções de vida digna para sua comunidade. Todos os temas abordados foram de fundamental importância e aprofundou-se a problemática da preservação da língua como um marco fortalecedor e identitário do povo Kaingang.

Considero que iniciativas como esta, de realizar um seminário de estudo na escola, representam um fio estimulador do fortalecimento étnico e cultural, principalmente se contarem com a participação da comunidade e das lideranças, estabelecendo espaços de discussões e estratégias para as tomadas de decisões – pois estes são os principais interessados nos rumos que vão definir a caminhada.

Seguindo no diálogo para refletir e compreender a dinâmica do trabalho da escola sobre as questões culturais relacionadas à língua, entrevistei a diretora da escola Mūkēj, a historiadora Kaingang e minha ex-aluna, Diva Cleci Claudino. Durante a entrevista procurei direcionar as questões relacionadas ao aprendizado e uso da língua Kaingang, à idade apropriada de introdução da segunda língua, à função da família nesses ensinamentos e à importância da língua para a cultura. As reflexões e compreensões apresentadas por Diva são de que a partir de um ano a idade seria apropriada para introdução da fala da segunda língua – e a família possui um papel determinante nesse processo educativo. Ela reforça que as crianças que não aprenderem a falar o Kaingang quando pequenas não terão interesse, depois de grandes, nem de aprender a falar a língua e nem por outros aspectos da cultura. Afirma ainda que é através dos conhecimentos linguísticos que teremos maior garantia no fortalecimento da cultura em ensinamentos para as gerações futuras.

Segundo a historiadora Kaingang, quando as famílias não conseguem ensinar seus filhos a falar em Kaingang, a responsabilidade recai sobre a escola, que nem sempre consegue constituir aprendizagens que possibilitem o domínio da fala.

Concluiu ponderando sobre a importância do protagonismo e do comprometimento com a gestão participativa da educação escolar, para crescimento qualitativo da comunidade.

Na realidade linguística da Terra Indígena Guarita, há escolas indígenas em situações específicas em relação à língua Kaingang; em algumas a fala é usada com maior e, em outras, com menor intensidade. Segundo o professor de educação física Elvis Ribeiro, as escolas onde os alunos e professores são menos falantes sofrem preconceitos por parte das demais escolas. O professor sugere uma dinâmica que poderia produzir resultados positivos para o domínio da fala e da escrita em Kaingang: seria um intercâmbio linguístico entre as escolas, no qual os alunos pudessem se comunicar através de áudio, cartas, mensagens, festivais de músicas e outros tipos de atividades que estimulem o exercício da fala em Kaingang. Essa iniciativa depende de articulação e interesse mútuo.

Também tive a oportunidade de entrevistar um dos professores da língua Kaingang da escola Mũkêj, graduando em Sociologia pela UNIASSELVI, o Senhor Noedi Bento Dias, que trabalha 40 horas semanais e atende 04 turmas. Dialogamos sobre as mesmas questões anteriormente mencionadas, e suas considerações apontaram para a seguinte preocupação: quanto mais cedo a criança começar a aprender a segunda língua, mais facilidade terá no domínio da fala. Disse ele que "as crianças aprendem a falar umas com as outras" e que o primeiro espaço nesse processo educativo é o da família, que precisa assumir junto com a escola tal responsabilidade. Estima que apenas 30% da população do setor Três Soitas seja falante da língua Kaingang. Informa, com orgulho, que na família de seu pai, que possui nove integrantes, todos falam a língua Kaingang. Ressaltou a necessidade de se criar articulações entre escolas e comunidade para expansão dos falantes. Relata que em seu trabalho pedagógico na disciplina de Artes explora a música Kaingang, para divulgar a cultura e para desenvolver peças teatrais.

Ainda, ao ser questionado sobre o uso do material de apoio para alfabetização em Kaingang produzido pela UFRGS, afirma que foi muito bem aceito pelos alunos e que está sendo muito proveitoso, apresentando resultados visíveis na aprendizagem dos alunos. Diz ele que é um material de fácil compreensão, com contextualização cultural, ilustração atrativa e com diversas possibilidades de uso

pedagógico. Isso mostra que vale a pena apostar na construção conjunta de materiais didáticos.

Falou dos desafios que implica ser professor da língua Kaingang numa comunidade onde há poucos falantes. Sugere, como estratégias para enfrentar os desafios, que se construa uma corrente multiplicadora entre as escolas indígenas e suas comunidades, através de pesquisas interativas para elencarem temáticas culturais, para que estas serem trabalhadas como parte integrante dos conteúdos programáticos, em cada ciclo de aprendizagem. Durante a entrevista planejamos discutir, durante as reuniões pedagógicas do próximo ano letivo, para construirmos coletivamente – com todos os professores – os projetos temáticos de pesquisas a serem desenvolvidas com os alunos de cada turma, dentro e fora de sala de aula. As temáticas ficaram assim distribuídas: Primeiro semestre: agricultura familiar sustentável, as metades tribais, ervas medicinais, música, cantos e danças em Kaingang. Para o segundo semestre ficaram as seguintes temáticas: alimentação tradicional, importância da língua Kaingang para a cultura, artesanato e moradias (antigas e atuais).

Pensamos que as reuniões pedagógicas servirão como base e espaço de discussões para a construção e desenvolvimento dos projetos de pesquisas, para comprometer todo o corpo docente nas atividades e também para garantir espaços no calendário escolar. As atividades das pesquisas culminarão em dois seminários, no final de cada semestre, intitulados " Amostra da Cultura Kaingang".

No período de realização da pesquisa, visitei algumas famílias e o assunto sobre falar ou não em Kaingang sempre surgia. Quando havia situações em que os pais falavam e não ensinavam para seus filhos eu questionava, procurando saber as razões que levavam a tomar tal decisão. As respostas eram quase sempre as mesmas: porque não queriam que as crianças sofressem na escola para aprender a ler e escrever; para que conseguissem se comunicar fluentemente com os não indígenas; para que fugissem do preconceito. Subentendiam que uma pessoa Kaingang bem sucedida seria aquela que sabe falar fluentemente o português e que, conseqüentemente, escreve também com mais facilidade. Desconstruir essa compreensão errônea é um desafio que precisa ser enfrentado com decisões políticas da escola, em conjunto com a comunidade. Não precisamos deixar de ser

índios e nem abandonar nossas raízes para vivermos e sermos bem sucedidos. Precisamos, sim, ofertar uma educação escolar indígena de qualidade e acreditar que esta irá preparar os jovens e criar condições favoráveis de aprendizagem de diferentes conhecimentos em situações diversas.

Em conversa com meu querido irmão, Noedi Fernandes de Freitas – residente no Setor Três Soitas, que trabalha como técnico de enfermagem na SESAI –, sobre o percentual de falantes em Kaingang nesse Setor, contamos as famílias que falam e as que não falam. O resultado ficou assim representado: no contingente de 403 pessoas mapeadas, 84 são falantes e 319 são não falantes em Kaingang, o que representa aproximadamente 33% da população falantes na língua indígena.

Segue um mapa feito pelo Noedi, onde estão identificadas as famílias do Setor Três Soitas, na Terra Indígena Guarita:

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo da pesquisa, fui observando a dinâmica das escolas em seus cotidianos, suas práticas pedagógicas, suas preocupações e prioridades. Percebi que há um esforço coletivo de professores, direção e coordenação pedagógica para o cumprimento de metas, calendários e conteúdos programáticos estabelecido para cada ciclo ou área. Também constatei que há uma unanimidade entre os professores quanto à necessidade de mais dedicação, no fazer pedagógico, para as questões específicas do ensino. As ideias convergem, as discussões fluem, há clareza nas concepções sobre o que é uma educação específica e diferenciada, o que é relevante para cultura e o que precisa de maior atenção por parte da educação.

As escolas pesquisadas possuem uma dinâmica de atividades que mostra o comprometimento com a função social de escola indígena. Os documentos analisados e discutidos, como os PPP, os planos de estudos, o calendário e o currículo – que são as bases da estrutura pedagógica cotidiana – são fundamentados com os valores da cultura. O desafio se localiza nos conteúdos programáticos ou nos planos de estudo desenvolvidos dentro e fora de sala de aula, que ainda apresentam muita desigualdade: ainda há mais ênfase nos conteúdos que não se referem à cultura e à língua Kaingang. Há um leque de possibilidades para explorar os domínios de habilidades dos alunos, utilizando somente os conteúdos relacionados à cultura, que podem ser pautados nos cursos de formação continuada ou nas reuniões pedagógicas de planejamentos.

Observei que as questões linguísticas e culturais, nas escolas pesquisadas, ficam a cargo dos professores indígenas que atuam na área. Muitas vezes eles encontram dificuldades para concretizar seus projetos e ideias, por falta de engajamento coletivo. Essa situação se deve, muitas vezes, à incompreensão da importância do trabalho coletivo na escola. Os conteúdos trabalhados pelos professores não indígenas precisam dialogar com as especificidades culturais, para que a escola seja verdadeiramente indígena. Entender a importância da especificidade para as escolas indígenas faz toda a diferença no decorrer do processo e nos resultados esperados.

A determinação dos professores e o planejamento coletivo vão possibilitar mais espaços e visibilidade das questões culturais nas atividades cotidianas das escolas. Essa dinâmica também pode contribuir para a descolonização da educação, fazendo contraponto aos valores e conteúdos externos, que sempre se sobrepõem aos culturais. Os diálogos ocorridos durante os seminários, as atividades dos Saberes Indígenas na Escola e as reuniões pedagógicas mostraram o grau de complexidade que está presente quando se trabalha em uma escola indígena, além de evidenciarem a exigência de comprometimento dos professores indígenas e não indígenas.

Destaco a importância da parceria dos professores não indígenas que trabalham nas escolas pesquisadas. Sua parceria e comprometimento implicam em entender a filosofia de vida dos Kaingang, com muitos porquês, muitas vezes sem respostas. Tais professores seguem contribuindo com seus conhecimentos e dedicação no ofício de educador em uma escola indígena, o que é uma tarefa desafiadora.

Há um consenso entre os professores de que é necessário se dedicar mais nas atividades de cunho cultural, nos valores, usos e costumes da tradição Kaingang, pois o volume de atividade com esse foco se concentra basicamente na semana dos povos indígenas, que antecede o dia 19 de abril e o desfile de sete de setembro. Os demais períodos do ano são dedicados aos conteúdos canônicos, vindos de fora.

Durante o período da pesquisa, nos diálogos e reflexões sobre a importância de fortalecer a língua e valores da cultura, surgiram propostas de seminários articulados pelos seguintes temas: Amostra da cultura Kaingang; Intercâmbio Linguístico; Aprendendo a falar Kaingang através da ludicidade. Este último é uma proposta que está sendo construída a partir da ação Saberes Indígenas na Escola, com a orientadora Sueli Krengre Cândido, da escola indígena Bento Pĩ Góg do Setor Pedra Lisa. Referencio a importância da pesquisa e do pesquisador engajado no processo produtivo de conhecimentos, desencadeador de reflexões sobre a realidade pesquisada. Isso provoca um olhar atento e reflexivo sobre a realidade e desperta desejo de aprimoramento para melhores condições futuras.

Observei, também, que houve avanços significativos e visibilidade do protagonismo indígena, especialmente com direções de escolas sendo assumidas pelos professores indígenas. Essa condição gera expectativas na comunidade quanto aos resultados esperados e coloca o desafio de se fazer uma gestão participativa atendendo às expectativas da comunidade. Também cito como relevantes as atividades dos Saberes Indígenas na Escola, que mudou a rotina das escolas indígenas: os professores orientadores articulam atividades com os alunos e a equipe pesquisadora sobre as temáticas culturais relacionadas a suas pesquisas.

Trata-se de uma trajetória de conquista da educação escolar e do protagonismo indígena, que fortalecem a cultura e melhoram a autoestima de cada comunidade que vê a escola como um instrumento de luta e conquista por direitos e respeito de ser diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio ao movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTO, Derli; MINKÁ, Elaine; SALES, Daniel, FALCADE, Noeli Terezinha; LUCKMANN, Sandro (Organizadores). **Venhkajró tu fy - Trancando conhecimentos. Material didático para educação escolar Kaingang**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena**. Porto Alegre, Ed. Evangraf, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.) **Povos Indígenas & Educação**. Introdução. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Maria Aparecida. Intelectuais Indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

_____, Maria Aparecida; VENZON Rodrigo A. (Org.). **Pensando a Educação Kaingang**. Editora da UFPel: Pelotas, 2010.

BONIN, Iara. 2012. Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo com todas as Formas de Vida do Planeta** Educação Oral e Educação Escolar Kaingang. TCC Pedagogia – UFRGS, 2014.

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca, **Operativización del sistema educativo indígena próprio del Consejo Regional Indígena del Cauca**, Colombia, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar. Aprisionando sonhos – a Educação Indígena no Brasil. Campinas, Editora Kurt Nimuendaju, 2012.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: Processos Próprios de Aprendizagens e Educação Escolar. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Jornal Folha de São Paulo, 20 de março de 2016

LUCKMANN; Sandro. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Guarita**: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN. Dissertação de Mestrado, Educação. UNIJUI, 2011.

MARCUSCHI, Luís A. **Análise da conversação**. São Paulo, Ática, 1995.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”. La colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. **Yachaykuna**: Publicación del Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 2005

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MENEZES, Ana Luisa; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2009.

MONTE, Nieta Lindemberg. Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria. **Revista Em Aberto**, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

NASCIMENTO, Marcia. Eg Vi ki Men Sinvi Han As Artes da Palavra na Kaingang. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON Rodrigo Allegretti (Org.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 85, Junho de 2008.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de Professores Bilíngues**: a experiência Kaingang. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 1999.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). **Povos indígenas e escolarização**: Discussões para se repensar epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PAULA, Eunice Dias de. **A língua dos Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva Etnossintaxe**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Documentos e Legislação

PASSO FUNDO. Relatório da reunião interinstitucional sobre ensino superior realizada nos dias 4 e 5 de novembro de 2009.

I CONEEI, Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, Luziânia-GO, 2009

BRASIL. Decreto N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991, Brasília (DF).