



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

**ÛN SI AG TÛ PË KI VËNH KAJRÃNRÃN FÃ  
O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG**

**Bruno Ferreira**

Porto Alegre  
2020

**ÛN SI AG TÛ PĒ KI VĒNH KAJRÃNRÃN FÃ  
O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG**

**Bruno Ferreira**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa Educação Culturas e Humanidades

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Bergamaschi

Banca examinadora

Dr. Gersem José dos Santos Luciano (UFAM)

Dr<sup>a</sup>. Magali Mendes de Menezes (PPGEDU/UFRGS)

Dr<sup>a</sup>. Márcia Gojtên Nascimento (IES/TINonoai)

Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL/PR)

Porto Alegre  
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Bruno  
ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÂN RÂN FÃ O PAPEL DA  
ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINGANG / Bruno Ferreira. --  
2020.  
190 f.  
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. pedagogia kaingang. 2. educação. 3. escola. 4.  
povo kaingang. I. Bergamaschi, Maria Aparecida,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## **Agradecimentos**

Neste momento especial para mim e ao povo kaingang, quero agradecer a todas as pessoas que acompanharam essa caminhada e contribuíram, de forma direta e indireta, para a realização deste trabalho. Quero dizer que todos são especiais.

Meus familiares, pai Albino Ferreira (em memória +2020) e mãe Pedra Ferreira, pelo incentivo que inicia desde a ida à escola pela primeira vez, até as lutas atuais. Muito obrigado pelas reflexões, pelas suas histórias e experiências narradas. Meus irmãos e irmãs que sempre estiveram prontos a me escutar, apoiar e acreditar na luta kaingang: isso encoraja para continuar a caminhada.

Agradecer a meus filhos e filhas, meus conselheiros kaingang, conselhos que vem pelo silêncio da sabedoria dos velhos kaingang. O silêncio que transmite a paz e a luz da sabedoria mais profunda, enraizada em nossas ancestralidades e atualizada nas narrativas kaingang.

Agradecimento muito especial a Rosangela Fatima Gonçalves, minha companheira, sempre presente nesta caminhada de construção da tese, desde as primeiras escutas da escrita, ao silêncio interrogador. Ao Eduardo Selva, parceiro do dia a dia, pela compreensão e paciência de estar junto comigo nos momentos de dificuldade da vida e da construção da pesquisa.

Agradecimento a todos os professores e todas as professoras do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, com quem tive oportunidade de compartilhar nossos conhecimentos e aprender juntos. Agradecer a todo colegas com quem convivi nas aulas, uns de forma mais interativa, outros menos, mas com todos tive a oportunidade de aprender um pouco de suas culturas e compartilhar um pouco da minha, dos conhecimentos e sabedoria dos kaingang.

Igualmente, agradeço os e às colegas, pesquisadores e pesquisadoras do PEABIRU, que vem contribuindo muito para a compreensão da educação escolar indígena e a interculturalidade.

Agradecimento a todos os colegas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, à direção e à coordenação pedagógica, pela compreensão e apoio. A todos os professores que sempre estiveram dispostos a contribuir na caminhada de construção deste trabalho, professoras e professores

guerrear@s, apesar das dificuldades de fazer uma educação específica e diferenciada, sempre buscam alternativas coletivas. Agradecimento especial aos professores(as) kaingang deste Instituto, que traçaram contribuições importantes nos conceitos do que é educação indígena e educação escolar, contribuições que formam o delinear desse trabalho.

Agradecimento a todos os professores e as professoras das escolas das terras kaingang, sempre dispostos a contribuir com informações que ajudaram preencher as brechas deste trabalho. Sem essas informações a escrita da tese teria muitas dificuldades para trazer o percurso da educação escolar entre os kaingang do Rio Grande do Sul.

Agradeço com o mais profundo respeito - Inh fe - meu coração, os alunos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, pelos quais tenho profunda gratidão por ter aprendido muito. São portadores de muitos conhecimentos, sabedorias, costumes, tradição, cultura, construídos desde tempos imemoriais dos ancestrais. São lideranças de suas comunidades. Inh jãmré ag, inh Kanhkã ag. Um dos principais motivos da construção desse trabalho para o reconhecimento do povo kaingang na sua cosmologia.

No mesmo sentido, agradeço os Kófa-Inh jo ag, inh kakrã ag, os velhos kaingang, principais responsáveis pela transmissão dos elementos culturais kaingang, os mitos, os rituais e costumes, tradições, fortalecendo a metodologia da oralidade para a sobrevivência de nossa língua materna. Do mesmo modo, agradeço todas as lideranças (caciques) das terras indígenas kaingang que acreditam em meu trabalho e de todos os estudantes indígenas.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, pela bolsa, apoio financeiro que possibilitou dedicação na construção da pesquisa, tão importante para o fortalecimento dos conhecimentos, dos costumes, dos rituais, das tradições indígenas, para construção da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural do povo Kaingang.

Por fim, agradeço a professora Maria Aparecida Bergamaschi, pela orientação paciente e iluminadora, pelo carinho, compreensão, por fortalecer a produção mais autônoma, numa relação respeitosa e intercultural. Obrigado por ter me aceito e pela confiança na construção deste trabalho. Sem isso a dificuldade

seria muito maior para trazer e produzir reflexões centradas na valorização de práticas relevantes para educação escolar as quais os kaingang são portadores.

Obrigado a todos que proporcionaram fazer uma construção coletiva, em que não existe espaço para eu, mas sim para nós.

## Sumário

Sumário.....	7
Tu vême sî .....	8
Resumo.....	9
Abstrat.....	10
Lista de Imagens.....	11
Lista de Tabelas.....	12
Lista de Siglas.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
I ARCO, FLECHAS e CANETA	
Algumas palavras de onde nasci.....	23
Minha ida à escola: Tempo da caneta.....	31
Caminhos que me conduz.....	37
A ida para a Universidade.....	41
O desafio da pós-graduação.....	46
Seguindo as Pegadas.....	54
II O POVO KAINGANG	
Cultura, Território e Escola.....	61
A organização sociocultural kaingang.....	63
O território Kaingang: expropriação e processos de retomada.....	68
A escola entre os Kaingang.....	75
Especificidades da Escola Indígena no Rio Grande do Sul.....	90
III CAMINHOS DA ANCESTRALIDADE	
As razões – a sustentação das existências Epistemológicas.....	105
Tempo Espaço.....	107
Conhecimentos Kaingang e a relação com a escola.....	118
O olhar da educação kaingang para as crianças: uma pedagogia própria.....	132
IV DESCOLONIZANDO A ESCOLA	
Pensando novas possibilidades.....	142
Espaço tempo de Gestação: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel.....	153
A pedagogia Kaingang como inspiração para a escola.....	171
Referencias bibliográfica.....	185

## Tu vême sĩ

Inh venhrá, Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã, tag vỹ ãg ga mág ta Brasil kãki ki venhkajrãn fã ag tỹ hẽren kỹ rãnrãj nyti ãn, kar isỹ inh kãtig ja ãn mré hã tu jykrén, sỹ ta kanhgág ra venhkajrãn tĩ tag, sỹ nén ù kinhrãg sór ky sóg tu jãfĩn han fã, nán ù mág tu jykrén fã, sỹ inh mré ke ag mré nén ù tu jykrén fã kar isỹ ser uri venhkajrãn fã mág kãki inh kajró mág han jã tag ke gé. Tag ve kỹ isỹ tu jykrén han ser, inh sỹ kinhrãg han sór vẽn iskóra rãnrãj ãn ti kanhgág ga kãki, kỹ sỹ ãg ga mág kãki ke kar ã ag tu jykrén mũ. Isỹ tu jãfĩn ja tag vỹ ta iskóra ti hẽren kỹ mỹ ge ke mũ hãn, mỹ kanhgág ag tỹ nén tu jykrén já ěn mĩ kãtĩ hãn, ag tỹ ag kajró pẽ ki kajrãnrãn ãn koměr hã, ag tũ pẽ, mỹ ki hã ke nỹ hãn ãg tỹ ve han kỹ, ag mũ há han ge tu jykrén jé iskóra tu. Nén ù há han ge ãn mré hã tu jykrén jé. Isỹ tu vẽnhkajrãn kỹ tu rán já tag ki sỹ kanhgág mỹ iskóra ke tag kinhrãg han sór vẽn gé, kanhgág ag tỹ tu jykrén já, ag tỹ tu jykrén kỹ han nỹtĩ ver, ve han kỹ mỹge kej ke, ag tỹ vãnhrã kar ve kỹ tu jykrén kỹ venhkajró mág han jé. Isỹ tu jykre tó já mũ gé kanhgág mỹ iskóra pẽ tu, mỹr fóg ag tỹ tu jykrén já ãn pi ag tỹ ve kỹ mỹ ãg jykre ri ke nĩ, ag mỹ há já ãn mĩ tóg han kỹ nỹ, vẽnhkajrãn ge to vême ti, kỹ pi mĩ han kãn ge nĩ. hãkỹ isỹ ùn jykre mág ag ki ãkrén mũ gé, ùn kajró mág ag, hãvỹ tỹ kófa ag nỹtĩ, ag tỹ mỹ ge kej ke tu jykre ãn jãmãj ke ãg tỹ nỹtĩ, mỹr ag hãnỹ há tĩj ke kinhra nỹtĩ. Iskóra tỹ ag kajró tag tu rãnrãj jé ag tỹ ag jykre tó tĩ gé, ãg si ag jykre pi kãjatun ge nỹ, iskóra kãki. kỹ ãg tỹ ag kajró mág tag tỹ rãnrãj mũ, fóg ag tũ mré tu jykrén kỹ, ãg tỹ fóg ag kairó pétãm jé gé ãg tũ pẽ mré, kar ù ag tũ ti kegé, mỹr venhkajró vỹ tỹ ù nĩ nĩ ke mũ, kỹ ãg tỹ uri kinhrãg já ãn vỹ tãkihã ã mỹ há tĩj mũ. Kỹ inh vãnhrã tag vỹ jãfin han kỹ tu han kỹ nĩ, ùn e vỹ inh mré tu vãsãnsãn ky tu vémén gé, mỹr ãg tỹ jagnã mré nén ù tu jykrén tag vỹ tỹ ěg ve pẽ nỹ, mỹr ãg tỹ jag nã mré ke kar nỹtĩ, ãg rá mur já ãn tá ki kajrãn jé gé. Tag hãtu isy ãg si ag vãnhkajrãn fã tu vãmém mũ gé, mỹr ag pi véké nỹtĩj kỹ vémén mũ, nĩgnĩ há han já ag ta mũ, vãnhrã tỹ vẽnhrã ěn mẽ há han kỹ ki ag tũ tó jé gé, vẽnhkajrãnrãn nỹtĩ ag rãnrãj vỹ ãn ge nĩ gé, kajrãn nỹtĩ tỹ mẽ há han jé, ag vĩ pẽ ki ag ta nén ù tu vãmém mũ. Inh vẽnhrã tag kãki isỹ tu vãmén já hãvỹ, ěg vĩ pẽ ki tu jtkrén han kỹ ge mũ Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn ke mũ. Æg si ag tỹ Jagnã mré kajrãnrãn janĩgtĩ, kỹ ãg vỹ uri ã nhã mĩ kãmũj ke nỹtĩ ãg nón kãmu ag ju. Hãra inh sỹ fóg ag vĩ ki tu rán gé, ag tỹ tu jãn kỹ kinhrãg jé gé. Vẽnhkajrãn fã mág ù rãnrãj tu isỹ vãmén mũ gé, ti jyyj hã vỹ Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel ke mũ, ãn tá kajrãn fã tãg ag mỹ ge kej fã vẽn. Ag tỹ kar ag ga kãki iskóra mĩ rãnrãj kinhra nỹtĩ jé. Kanhgág tũ pẽ, kanhgág kajró pẽ tu vãsãnsãn kỹ tu rãnrãj kinhrãg jé gé. Kỹ inh vẽnhrã tag tỹ hãra ãg mỹ iskóra há, rãnrãj há, kanhgág tỹ ki vãnhrã kajrãn kỹ ti ga kar ti mré ke kar jagfy vĩ kinhrãg jé, ag tỹ nén ù kar tu vãsãnsãn kinhrãg jé jagnã mré, ga kar mĩ kanhgág tu jykrén kỹ ke vẽn.

Palavras chave: kanhgág hẽren kỹ kajrãn; kanhgág kar; iskóra; mỹ ge ke.



## Resumo

Este trabalho, *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã*, está baseado nos pressupostos da educação escolar indígena do Brasil e de experiências vividas por mim, como Kaingang, estudante, professor-pesquisador, gestor, ativista no movimento indígena e doutorando em Educação. É a partir destas vivências que produzo reflexões a respeito de inquietações e dificuldades em compreender a escola e o seu papel junto às comunidades Kaingang, tendo como referência as escolas do Rio Grande do Sul. A pesquisa evidencia a importância da educação escolar indígena a partir de seus processos próprios de aprendizagem, que considera a cultura, os costumes, a tradição e concepções de mundo, que são fundamentais na construção de políticas públicas para a escola Kaingang. No estudo que compõe esta tese, procurei compreender a chamada escola “para índio” e a relação desta com a construção da escola pensada e em processo de construção pelos indígenas a partir de suas concepções de educação, de sociedade e de mundo, respeitando outras formas de construir conhecimentos. Proponho caminhos para construção da escola kaingang, superando os modelos e políticas educacionais construídas pelos brancos, ou seja, pelos não indígenas. Para tanto, destaco a reflexão envolvendo outros sujeitos, como os velhos sábios kaingang, que contribuem para mudanças fundamentais e necessárias na educação escolar de nosso povo, bem como ajudam a construir uma escola que fortaleça a identidade cultural, a pedagogia kaingang e os conhecimentos produzidos em tempo espaço ancestrais. Considero, igualmente, que estes conhecimentos originários possam dialogar com os conhecimentos produzidos por outras sociedades, numa relação de igualdade – relação intercultural – e na disposição de construir o presente e o futuro. A pesquisa assentou-se em uma metodologia colaborativa, ressignificada nos fundamentos da reciprocidade e da complementariedade, baseada na relação cosmológica kaingang Kamẽ e Kajru. Nesse sentido, destaco a roda de conversa como fundamental na construção colaborativa, envolvendo os Kófa (velhos), os Kujá, pessoas das comunidades, professores e estudantes, que expressam suas ideias na língua materna. No decorrer das conversas utilizo a tradução como estratégias de ressignificação de conceitos, como *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã* - antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto e de conceitos escritos na língua portuguesa, a fim de propiciar melhor compreensão aos colaboradores. Apresento práticas pedagógicas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, espaço de formação de professores kaingang, como exemplo de experiências concretas para construção da escola própria. O trabalho procura fortalecer os conhecimentos e a cultura kaingang. Resulta desta pesquisa a proposição de uma escola que contribua e facilite as lutas pela manutenção do povo com suas diferenças, afirmando as relações de poder e autonomia dos kaingang e, de maneira geral, dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** pedagogia kaingang; educação; escola; povo kaingang.

## ABSTRACT

This research, *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã*, is based on existing concepts of indigenous formal education in Brazil and on my personal experience as a Kaingang person. It also draws on my experience as a student, teacher, researcher, activist in the indigenous movement, and as a PhD candidate in Education. It is based on all of these lived experiences that I've written a study that examines the challenges of understanding schooling and its role among Kaingang communities in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The research highlights the importance of indigenous formal education drawing on indigenous ways of learning, that takes into account the culture, habits, traditions and world views – which is fundamental to the development of public policies for Kaingang schooling. I draw on these principles in an attempt to understand the so-called 'school for Indians', focusing on its relationship with the development of a school that is conceptualised from the point of view of indigenous peoples, based on indigenous conceptions of education, society, world and forms of knowledge production. I propose paths for the development of Kaingang schooling which seek to overcome educational modes and policies built by white communities, i.e. built by nonindigenous people. As such, I highlight the thinking from an array of Kaingang individuals, including knowledge keepers who contribute to important and much-needed shifts in our people's educational processes, and who also help to construct a school that strengthens our cultural identity, Kaingang pedagogy, and the knowledges that originate in ancestral space and time. I posit that such indigenous knowledges are able to equitably engage in dialogue with other knowledges produced elsewhere, and are capable of producing an intercultural relationship that can lead to a new present and, crucially, to a new future. This research applied a collaborative methodology, which is re-signified and premised on notions of reciprocity and complementarity, based on the cosmological relationship between Kaingang Kamẽ and Kajru. As such, I emphasized talking circles among Kófa (the elders), Kujá (shaman), students, teachers, and people from the wider community who speak in Kaingang language. I translate much of the dialogues as a way to re-signify concepts, such as *Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã* – old traditional ways of learning and co-learning methods used by elders – and specific written concepts in Portuguese in order to help the understanding of the research collaborators. I also present pedagogical practices from Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, a teacher training school for Kaingang teachers, as an example of concrete experiences for the development of a Kaingang school. Lastly, this study aims to strengthen Kaingang culture and knowledge. It proposes a school that contributes to the struggle for the preservation of Kaingang people and culture, affirming Kaingang autonomy and power, and those of wider indigenous peoples.

**Keywords:** Kaingang education; Kaingang pedagogy; Kaingang people; school; education.

## Lista de imagens

Imagem 1: Mapa de localização da Terra Indígena Guarita.....	24
Imagem 2: Organização dos espaços das moradias pela FUNAI.....	25
Imagem 3: Prÿg, marcador de tempo kaingang .....	29
Imagem 4: Práticas de cultivo sustentável .....	32
Imagem 5: Material didático para alfabetização na língua kaingang.....	43
Imagem 6: Diálogo Intercultural: identidades indígenas na escola não indígena .....	48
Imagem 7: Pinheiro da Terra Indígena de Mangueirinha.....	65
Imagem 8: Informativo FUNAI, ano IV nº 14.....	80
Imagem 9: Bíblia cristã traduzida na língua kaingang.....	80
Imagem 10: Escola da Terra indígena Goj Vêso- Iraí RS.....	80
Imagem 11: Variedades de milho cultivado pelos kaingang.....	109
Imagem 12: Milho socado no pilão.....	110
Imagem 13: Ciclo de pesca kaingang.....	111
Imagem 14: Diagrama, princípios das relações kaingang.....	113
Imagem 15: Calendário-tempo espaço kaingang.....	116
Imagem 16: Fuva, erva moura, alimento kaingang.....	120
Imagem 17: Fogo, clarear seus caminhos.....	121
Imagem 18: Desenho - roda de conversa construção de conhecimentos.....	123
Imagem 19: O canto, a construção e a transmissão de conhecimento.....	124
Imagem 20: CDs de canções kaingang.....	125
Imagem 21: Tradução realizada por alunos .....	126
Imagem 22: Retomada Kaingang, T.I. Inhacorá, Jornal Atualidades.....	154
Imagem 23: Inst. Est. Ed. Indígena- as brincadeiras, jogos.....	156
Imagem 24: Inst. Est. Ed. Indígena - grafismos kaingang.....	159
Imagem 25: Aula sobre plantas medicinais tradicional kaingang.....	165

## **Lista de tabelas**

Tabela 1: Nomes das escolas que evocaram o colonizador.....	91
Tabela 2: Nomes das escolas com identidades kaingang e direção.....	99
Tabela 3: Escolas com ensino fundamental e médio e direção.....	102
Tabela 4: Componentes Curriculares Especificidades Kaingang e ementas.....	158
Tabela 5: Componentes Curriculares de Formação Intercultural e ementas.....	161
Tabela 6: Componentes Curriculares Base Comum Nacional e ementas.....	162

## **Lista de siglas**

APBKG- Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani

CAPOIB- Comissão de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMIN- Conselho de Missão entre Índios

EDUCAR- Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EST- Escola Superior de Teologia

FIDENE- Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

IECLB- Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OIT- Organização Internacional do Trabalho

ONISUL- Organização das Nações Indígenas do Sul

PROEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovem

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL- Summer Institute of Linguistics

SPI- Serviço de Proteção ao Índio

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp- Universidade Estadual de Campinas

UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UPF- Universidade de Passo Fundo

URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## INTRODUÇÃO

Construir o desenho da tese deu o que fazer pensar!

O presente trabalho vem da minha trajetória de vida kaingang, evocando na memória momentos importantes. Para tanto, é necessário dizer que sou filho de Albino Ferreira (em memória +2020) e Pedra Sales, nascidos e criados na terra indígena Guarita, no município de Tenente Portela, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Meu pai, já no final da escrita deste trabalho, resolveu viajar para o Vënh Kuprĩg ag jamã - moradia dos espírito, se juntando aos nossos ancestrais, nossos Kanhkã - parentes. Meu pai nunca frequentou a escola formal, não soube escrever seu próprio nome e muito menos ler textos escritos, mas nem por isso foi uma pessoa sem educação, sem conhecimentos, sem saber, sem perspectivas de luta do povo. Mesmo sem ter conhecido o modelo de escola, soube cuidar das plantas nativas, soube respeitar os conhecimentos do outro. Aprendeu a compreender e respeitar a importância da natureza para a sobrevivência humana, fez suas roças com cuidado para não degradar a terra. Cuidou dos outros com sua medicina, suas técnicas de cura, que vai além do tratamento do corpo doente. Segundo o mito de origem kaingang, pertencemos ao clã Kamẽ, possuidor de espírito forte, facilidade para intervir junto aos espíritos nas lutas Kaingang. Assim, nós, filhos e filhas, somos Kamẽ.

Já, minha mãe frequentou uma das primeiras escolas da Terra Indígena Guarita, pelo menos dois anos de escolarização e assim, ambos produziram uma relação de interdependência de conhecimentos produzidos em contextos diferentes. Conhecimentos importantes para as relações dos 6 filhos e 2 filhas, para a caminhada dos 6 filhos professores que atuam nas comunidades indígenas de Guarita e Inhacorá. Minha mãe é Kajru, liderança nas questões políticas e nas guerras.

Outro aspecto importante para construção deste trabalho parte de minha experiência de luta em defesa dos direitos indígenas. Isso inicia aos 8 anos de idade, com a minha primeira ida à escola, instituição localizada no setor da Pedra

Lisa, Terra Indígena Guarita, município de Tenente Portela-RS, em que a professora falava a língua portuguesa. Passei os primeiros quatro anos escolares na escola dentro da terra indígena e os demais anos escolares nas sedes dos municípios próximos de Guarita e, bem mais tarde, na universidade, na cidade de Ijuí-RS. Assim, chegando os dias atuais de 2020, da primeira escola até esses dias, se passaram 46 anos de experiências e de vivências na educação kaingang e na educação escolar para “índios”. Essa relação provoca a necessária luta por uma escola que respeite, considere e valorize os conhecimentos produzidos por esse povo, os kaingang.

Igualmente, este trabalho representa parte de minhas experiências vividas na Terra Indígena Guarita, no Rio Grande de Sul, onde estão presentes 12 escolas, nas quais frequentam em torno de 2.000 alunos, dos anos iniciais ao ensino médio, atendidos por professores kaingang e não indígenas. Expande-se para as demais escolas em terras kaingang do estado do Rio Grande do Sul, onde atuam 224 professores nos anos iniciais e finais do ensino fundamental<sup>1</sup>, número que pode ser aumentado pelos professores que atuam somente no ensino médio.

Este trabalho também carrega preocupações do povo Kaingang em relação às perdas de suas histórias, costumes, tradições culturais, sua língua e seus conhecimentos e técnicas em relação aos conhecimentos e tecnologias ocidentais brancos e suas práticas linguísticas. O povo Kaingang pertence ao tronco Macro-Jê, compondo os Jê-Meridionais. A organização sociocultural kaingang é dada pelos princípios cosmológicos dualistas e, conforme seus mitos, são representados pelos antepassados Kamẽ e Kajru. Essa dualidade não impõe uma separação espacial entre os diferentes clãs, visto que é regida pelo princípio social de reciprocidade e complementariedade. A totalidade do povo Kaingang é organizada a partir de coletividades distribuídas desde o sul do rio Tietê, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, estendendo-se pelo Rio Grande do Sul. Seu território tradicional se estende pela província de Misiones, na Argentina.

Como sabemos, esse povo sempre teve seu sistema de educação tradicional, suas metodologias, seus espaços tempos próprios. No entanto, com a escolarização dos povos originários por meio de modelos e políticas educacionais direcionados à

---

<sup>1</sup> Dados da Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo UFRGS, 4<sup>o</sup> edição.

integração à sociedade nacional, vem promovendo perdas e, muitas vezes, têm substituído valores nos modos tradicionais de construir seus conhecimentos. Diante disso, é importante recuperar os meios próprios de re-produzir e transmitir às gerações os conhecimentos que ainda existem nas memórias dos nossos velhos sábios e, assim, fazer uma educação de qualidade, específica e diferenciada nas Terras Indígenas kaingang.

*Construir o desenho da tese deu o que fazer pensar!* Para isso, recorri a referências teórico-metodológicas da Pesquisa Colaborativa<sup>2</sup>, fundamentada no princípio da reciprocidade e complementariedade, baseadas na relação cosmológica kaingang Kamẽ e Kajru, ou ainda, Ûn si ag tũ pẽ ki vënh kajrãnrãn fã - antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto. Essa compreensão orientou os processos reflexivos necessários na construção do trabalho. Com esses princípios, a ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva kaingang. Portanto, o procedimento metodológico possibilita trazer o posicionamento científico kaingang na construção do trabalho, promovendo a relação entre os diferentes conhecimentos e saberes na elaboração acadêmica.

A utilização da autoetnografia<sup>3</sup> é igualmente importante, pois possibilitou transpor o estudo científico e as experiências emocionais, trazendo elementos fundamentais das experiências pessoais e coletivas. Nesse sentido, permitem descrever as práticas das tradições, crenças, costumes da cultura kaingang, reconhecer e valorizar as relações produzidas ao longo da história individual e coletiva. Além disso, possibilita a autorreflexão, dando equilíbrio intelectual e emocional na produção de trabalho qualitativo, emergindo da re-descoberta individual, acendendo ao coletivo.

---

<sup>2</sup> Em meu trabalho, a pesquisa colaborativa está fundada nas relações sociais kaingang, em que “é necessário entender que não ocorre colaboração entre acadêmicos e indígenas como se fossem dois grupos monolíticos. Porque pesquisar dentro da organização indígena é basicamente um produto das relações entre colaboradores e atores étnicos que constroem sua metodologia para pesquisar juntos” (RAPPAPORT y RAMOS PACHO. 2005, p.49. Tradução do autor)

<sup>3</sup> O método autoetnográfico é o “reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador, tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.)”. (SANTOS, 2017, p. 219).



Os elementos de construção da tese têm como uma das ferramentas a roda de conversa<sup>4</sup>, ressignificada a partir do entendimento kaingang como o ã mré vēmén - conversa com. Isso permite o uso da língua materna, a oralidade como condutor das reflexões e a elaboração das informações relevantes para o trabalho. A língua portuguesa ocupa segundo plano na construção do trabalho, ficando invisível aos colaboradores kaingang<sup>5</sup>, permitindo a estes uma maior participação nas conversas, sendo o uso da língua materna e a escuta elementos primordiais na construção do conhecimento. Essas conversas acontecem em grupos ou de forma individual, nunca com tempo e hora predeterminada, mas de forma organizada em momentos de eventos como festas, reuniões tradicionais e no tempo espaço familiar. A informalidade formal produz a leveza no diálogo entre os colaboradores.

A metodologia colaborativa, ressignificada na relação cosmológica kaingang permite a construção envolvendo os Kófa (velhos), os Kujá, pessoas das comunidades, professores e estudantes, que expressam suas ideias. Assim, na perspectiva metodológica colaborativa, os participantes das rodas de conversas, além de contribuir na construção dos conhecimentos, podem participar do redirecionamento da formatação final da pesquisa.

No ã mré vēmén - conversa com, existe a tradução como elemento formador de pensamento. Nesse sentido, o pesquisador, de posse de informações desconhecidas dos colaboradores kaingang, faz a tradução destas informações para a língua kaingang. A tradução é a estratégia que torna conceitos da sociedade não indígenas compreensíveis ao grupo ou aos indivíduos kaingang, a partir da oralidade. A oralidade como metodologia é o refinamento da escuta sensível, criando e ressignificando conceitos para o diálogo entre os colaboradores indígenas e a produção acadêmica, em um movimento vindo do olhar indígena para a academia

---

<sup>4</sup> Uma prática Kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, em que não se usa lápis nem caderno para fazer anotações. Apresentei e detalhei esta metodologia de inspiração tradicional na realização do mestrado (FERREIRA, 2014).

<sup>5</sup> Os colaboradores do trabalho são professores e professoras kaingang de escolas das comunidades kaingang. Algumas conversas foram presenciais e, em determinados momentos foram realizadas de forma remota. A colaboração das crianças e dos/das Kófa (velhos/as) foram sempre presenciais, nas comunidades kaingang. As conversas também aconteceram nos espaços dos encontros de formação do Saberes Indígenas na Escola, principalmente nas noites, momentos "informal formal", em que aconteciam as contações de histórias kaingang, individual e coletiva, momentos que, na maioria das vezes, reunia professores, os velhos sábios e as crianças que acompanham suas mães e seus pais professores. É importante destacar que, a partir das conversas com os colaboradores, acontecem os direcionamentos da escrita e o redirecionamento final do texto.

ocidental positivista, recriando novas perspectivas de produção e compreensão. É também um movimento intercultural ou interepistêmico, ao traduzir e tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de duas cosmologias: a kaingang e a acadêmica ocidental. Por um lado, afirma o conhecimento originário do povo kaingang na sua concepção e, por outro, produz um entendimento necessário na escrita em língua portuguesa, aproximando da academia.

Com esse movimento metodológico, o trabalho escrito busca empoderar os professores kaingang a desenvolverem suas práticas de educação escolar a partir de seus conhecimentos, construídos nos espaços tempos de suas comunidades, conhecimentos que vem da ancestralidade até os dias atuais, com suas devidas ressignificações dentro de cada contexto vivido. Nesse sentido, a produção do trabalho assume duas funções importantes: a primeira é de possibilitar, garantir e fortalecer a autonomia indígena (professores, estudantes, povo indígena) na produção e condução de suas práticas pedagógicas, re-produção de seus conhecimentos e saberes segundo seus conceitos de mundo; a segunda é trazer para academia a reflexão de que são possíveis outras formas de pensar e construir conhecimentos com outros olhares, outras epistemologias.

Para evidenciar isso, no decorrer do trabalho apresento uma variedade de palavras escritas na língua materna kaingang, algumas contam com uma tradução aproximada em português, objetivando a compreensão do contexto descrito e o que representa na construção do pensamento do contexto vivenciado. Outras palavras estão sem tradução para o português, pois só existem na língua kaingang. Contudo, para ajudar a compreensão, também apresento uma compreensão destas palavras no seu contexto de fala e, nesse sentido, é importante salientar que muitas vezes as palavras ditas na língua materna, a língua kaingang, por si só representam uma história que só pode ser contada na oralidade, para manter o pensamento cosmológico ancestral. Um exemplo é a noção “tempo espaço”, que na compreensão kaingang não existe separado - tempo “e” espaço. Destaco elementos que são muito importantes para compreensão do tempo espaço da educação escolar indígena.

Nesse sentido, busco o diálogo com pesquisadores, pensadores indígenas que têm produzidos trabalhos acadêmicos e ou outras publicações que trazem reflexões importantes sobre educação escolar, fundamentadas na educação

tradicional de cada povo indígena. Ressalto que estas produções de pesquisadores e pensadores indígenas são importantes para a construção de políticas públicas de educação escolar, em que se almeja fortalecer os modos próprios de educar, bem como construir conhecimentos com conceitos próprios, que dialogam com a oralidade dos Kófa (velhos), dos professores e dos estudantes kaingang. Juntando a essas produções que traduzem o pensamento indígena, trago também pensadores não indígenas, que produzem reflexões importantes para a compreensão da escola e a presença dos indígenas na sociedade não indígena.

Em suma, a minha tese é ÛN SI AG TÛ PÊ KI VËNH KAJRÄNRÄN FÄ. Para dar conta desta construção, o trabalho está organizado em quatro partes principais: na primeira, descrevo minha trajetória de vida, discorrendo sobre os aprendizados que tive com meu povo, meus pais e pessoas mais velhas da comunidade, aprendizados que aconteceram/acontecem nos espaços tempos das comunidades kaingang, as experiências de luta junto aos indígenas, bem como a minha trajetória em espaços escolares e acadêmicos. Nestes primeiros escritos evidencio o compromisso que me levaram à construção da tese, como um trabalho que tem o propósito de produzir novas reflexões a respeito da educação escolar kaingang. Apresento questões relevantes da vida kaingang para as políticas públicas de educação escolar indígena, para o reconhecimento dos conhecimentos construídos nas vivências familiar e comunitária, os modos de vida, a organização social, a pedagogia própria, o jeito de educar a partir da convivência entre todos os membros das comunidades, as concepções de mundo, a relação com os elementos da natureza, o respeito pelos mais velhos e as crianças.

Na segunda parte situo os kaingang, o povo Kaingang, sua organização sócio-cosmológica, seu território e a escola. Falo sobre o povo Kaingang, a história e a distribuição geográfica pelo seu território, a organização sociocultural, conhecida pelos princípios cosmológicos dualistas, de acordo com seu mito de origem representado pelos antepassados Kamë e Kajru. Dizem os kófa que os Kamë são considerados possuidores de espírito mais forte e, por isso, sempre tomam a frente nas cerimônias relacionadas aos mortos, pois possuem facilidade para intervir junto aos espíritos. Por outro lado, os Kajru lideram nas questões políticas e nas guerras. É importante destacar que ambos não vivem separados, vivem na relação de

complementariedade e reciprocidade. Nesse sentido a importância do território para reprodução cultural, compreensão que possibilita uma nova escola.

A escola entre os kaingang é conhecida nos períodos mais antigos da história, como a “escola para índios”, implementada por ações do Estado e suas parcerias religiosas, que tinham a intenção de conduzir forçosamente à integração e a assimilação dos kaingang a chamada “comunhão nacional”, ou seja, sua extinção como povo culturalmente diferente frente a sociedade nacional branca europeia. Nesse sentido, busco a compreensão das razões das políticas que levam os kaingang a diminuir ou a se envergonhar do uso da língua materna, a perda de costumes, de valores tradicionais da cultura do povo e que propiciaram a desvalorização dos conhecimentos, dos saberes e da pedagogia kaingang na escola para o índio. Frente a isso, a intensificação da preocupação dos professores, junto com suas lideranças tradicionais e com não indígenas afetos à causa, em refletir e construir uma prática escolar diferenciada e específica, como preconiza a legislação brasileira pós Constituição Federal de 1988. Desencadeia-se, de forma mais intensa, a busca de caminhos para a superação das políticas de educação escolar implementadas no passado, evidenciando outras práticas e fortalecendo a história do povo.

Nesse sentido, a terceira parte do trabalho apresenta os caminhos da ancestralidade, a existência epistemológica kaingang, considerando a peculiaridade do povo, as tradições histórico-culturais específicas, a possível busca por outros caminhos, a fim de superar lacunas da produção de conhecimentos a partir dos kaingang. Para tanto, descrevo uma sequência de caminhos utilizados na produção dos conhecimentos ancestrais, considerando os processos de transmissão, os quais sustentam o povo com suas tradições culturais.

A cosmovisão, Ûn si ag tũ pẽ, própria dos kaingang, traz as memórias dos velhos para mostrar o comportamento do mundo kaingang, que está baseado nas relações com o outro, esse outro representado no conjunto de elementos, artefatos do povo, seus territórios, suas relações de afeto com a natureza. Nesse sentido, o título da tese - Ûn si ag tũ pẽ ki vënh kajrãnrãn fã - aponta caminhos próprios de aprender e aprender junto, que orienta a construção da escola específica e diferenciada. O esforço para entender tempo espaço, a profundidade contextualizada partindo da ideia de que o tempo está no espaço e é articulado com

as narrativas desse povo, compreendendo que elas são significativas nas construções das experiências vivenciadas - vāsỹ (tempos espaços passado). Essas narrativas têm ligação com o presente - Ũri, em que não é possível separar o passado do presente, que mantem ligações nas experiências construídas ao longo de tempo ancestral; desse modo, tempo espaço estão conectados, formando um único corpo. Os Kaingang e as relações de seu mundo cosmológico na produção de novas relações com os conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a escola como espaços de construção de relações baseadas na interculturalidade e na autonomia política kaingang: uma pedagogia kaingang.

Por fim, na última parte, descolonizando a escola, a reflexão posta procura situar o papel da escola, da educação escolar na construção dos projetos presente e futuro, que se torna cada vez mais fundamental para os kaingang. A escola tem papel importante para cada povo, considerando que as necessidades dos diferentes povos e ou comunidades indígenas também são diferentes. Portanto, o professor e a professora indígena são importantes no processo escolar.

Nessa perspectiva, a ideia de “escola de qualidade” específica e diferenciada passa pelos debates entre professores, lideranças tradicionais, os velhos que conhecem a história do povo e as pessoas mais politizadas, conhecedoras do funcionamento das escolas, da educação escolar e das políticas de Estado. Debates e reflexões considerando a relação da educação tradicional indígena e a educação escolar contribui para construir a função da escola, a construção coletiva da escola, na superação da escola colonizadora que fez sumir grande parte das línguas indígenas, valores, conhecimentos e saberes, crenças e espiritualidades, ciências e tecnologias.

Para tanto, descrevo práticas desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, instituição que se constitui como formadora de professores kaingang, que nos ajuda a pensar e repensar mudanças de percepção nas práticas da escola kaingang. O repensar está direcionado para a compreensão profunda das realidades históricas do povo e seus anseios e, assim, fomentar intervenções pedagógicas na perspectiva da construção de conhecimentos que considere as contradições vividas, os conflitos e as desigualdades sociais. Essas intervenções estão ancoradas no diálogo intercultural, a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção e o fortalecimento da pedagogia

kaingang. Nesse caminho, o Instituto de Educação Indígena também traz uma proposta de gestão, um calendário e um currículo diferente das demais escolas kaingang, como fortalecedor de uma pedagogia própria.

A pedagogia Kaingang como inspiração para a escola, importantes considerações sobre o aprender kaingang que está ligado ao sentimento de pertencimento, que se desdobra em atividades de cooperação e de alianças, ou seja, na relação de reciprocidade. Esse comportamento indígena promove práticas interculturais, em um movimento de dentro para fora, por vezes não reconhecida pelo não indígena que, numa atitude de desrespeito, prefere manter uma relação equivocada e arrogante de superioridade. Esse contexto histórico, carregado de experiências, afirma que a educação escolar específica kaingang justifica a importância dos conhecimentos que são o fio condutor das aprendizagens e da filosofia da escola, contribuindo para a definição de sua função social junto aos kaingang.

## I. ARCO, FLECHAS E CANETA

### Algumas palavras de onde nasci

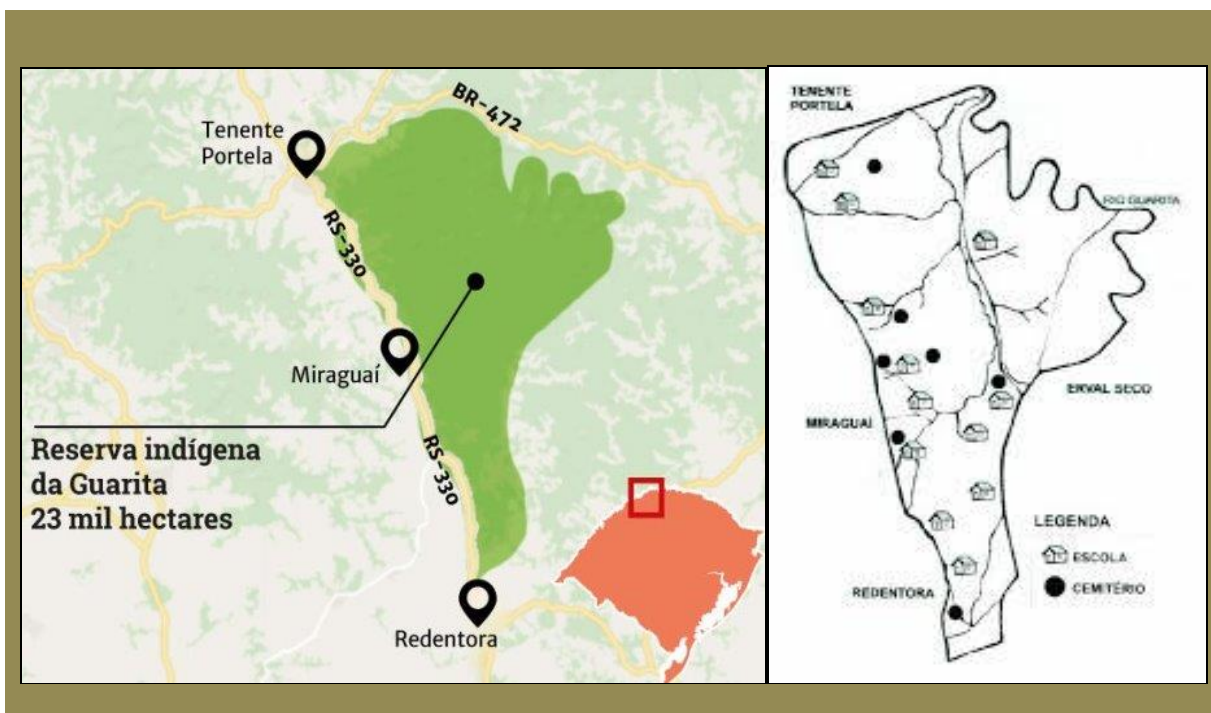
Essa terra recém-nomeada tornou-se altamente desconectada dos sons e cantos usados pelos indígenas para descrever suas histórias, para evocar os elementos espirituais ou para realizar a mais simples das cerimônias. No entanto, um fato importante é que os espaços expropriados das culturas indígenas, e depois “devolvidos” como reservas, reservaram pequenos espaços de terra para os povos indígenas que antes possuíam o espaço todo  
Linda Tahiwai Smith, 2018

A Terra Indígena Guarita, terra do povo kaingang, se localiza no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, entre os municípios de Redentora, Tenente Portela e Erval Seco. Nos limites da Terra Indígena tem o município de Miraguai, que mantém intensas relações com a população indígena, principalmente de importância econômica, pois os Kaingang são os principais consumidores dos produtos comercializados naquela cidade.

Guarita possui uma população em torno de oito mil pessoas e está organizada em 16 setores<sup>6</sup> ou aldeias. Destas, 14 são kaingang: Pedra Lisa, ABC, Três Soitas, Linha Esperança e KM 10, que estão próximas dos limites do município de Tenente Portela. As demais: Missão, Estiva, São João do Irapuá, Bananeira, Pau Escrito, Mato Queimado, Katiú Gria, Linha São Paulo, Linha Mó e Laranjeira têm como limite o município de Redentora. As duas aldeias do povo Guarani são Gengibre e Capoeira dos Amaros, que se localizam no município de Erval Seco, totalizando os 16 setores acima anunciados.

---

<sup>6</sup> Cada setor tem um responsável, chamado de capitão, que atua junto com sua liderança. Esses, por sua vez, obedecem a um cacique, que é eleito por toda comunidade da Terra Indígena Guarita e todos os capitães compõem a liderança do cacique. Os Guarani tem autonomia em suas aldeias, com caciques e lideranças próprios.



Mapa da Terra Indígena Guarita<sup>7</sup>

A Terra Indígena Guarita, já dentro de um processo de demarcações iniciado pelo governo estadual, teve sua área total oficializada em 1917. A oficialização foi realizada pela Diretoria de Terras e Colonização de acordo com as orientações do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), mas somente em 1918 apareceu oficialmente nos relatórios, contando com uma área oficial de 23.183 hectares<sup>8</sup>.

É importante também dizer que na Terra Indígena Guarita existe 12 escolas indígenas distribuídas no território, conforme assinaladas no mapa acima, sendo 11 delas kaingang. Uma escola apenas é de ensino médio e as demais atendem alunos do 1º ao 9º ano e uma delas é do povo Guarani. Nessas escolas trabalham professores indígenas e não indígenas, sendo que a maioria dos professores indígenas atua nos anos iniciais. Do total dessas escolas, quatro tem professor ou professora kaingang na direção, além de algumas com a vice direção e a coordenação pedagógica indígenas.

Penso que a presença de professores kaingang na gestão da escola é um avanço para educação escolar indígena, considerando que num passado próximo os

<sup>7</sup> [https://www.google.com/search?q=mapa+da+terra+ind%C3%ADgena+guarita&sa=X&biw=1440&bih=789&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=cMHoPgZ4K\\_W-8M%253A%252COtiUH5EQy551Q](https://www.google.com/search?q=mapa+da+terra+ind%C3%ADgena+guarita&sa=X&biw=1440&bih=789&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=cMHoPgZ4K_W-8M%253A%252COtiUH5EQy551Q)

Acesso 24/04/2020

<sup>8</sup> [www.portalkaingang.org](http://www.portalkaingang.org)



cargos diretivos e à docência eram desenvolvidos somente por professores não indígenas, que alfabetizavam na língua portuguesa. Isso cumpria os objetivos integracionistas, de negação de valores dos Kaingang, na clara intenção de “civilizar” os indígenas, na busca da integração destes à sociedade nacional e, assim, explorar seu território.

Diante dessas informações breves, escrevo minha trajetória, evocando na memória momentos importantes na minha vida como kaingang. Nasci na Terra Indígena Guarita, num lugar chamado Gamelinha, onde ficava uma aldeia Guarani e que hoje pertence ao setor Kaingang Km 10. Com 4 anos de idade passei a morar com minha bisavó e meu bisavô, Dona Julia e seu Manuel Amaral, na sede do posto da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), hoje setor São João do Irapuá. Morávamos numa casa de madeira construída pela FUNAI, casa essa que tinha dois quartos, uma sala, uma área de estar aberta de frente para a rua. Além disso, tinha um anexo, lugar onde era feito o fogo de chão. Essas casas eram enfileiradas ao longo de ruas principais e na estrada de acesso à sede do Posto da FUNAI, na área indígena, como mostra a imagem abaixo.



Imagem retirada do filme *Terra dos Índios*, de Zelito Viana (1978)

Penso que esse modo de organização espacial modificou as formas próprias de organização das moradias kaingang, obrigando a conviver em espaços pequenos. Acredito também que isso fazia parte do projeto violento de transformar

os Kaingang em colonos<sup>9</sup>, de integrá-los ao progresso e à sociedade dita civilizada, na imposição de valores ocidentais de produção capitalista e na visão que acumula bens materiais pelo trabalho alienado. De forma mais prática, tratava-se de mudar o modo de vida dos Kaingang, com a proibição de rituais tradicionais, a implementação do ensino da língua portuguesa e a substituição das lideranças tradicionais por hierarquias militares. Assim, foi imposto um regime de trabalhos agrícolas. Os Kaingang da Guarita foram submetidos a trabalhos nas lavouras comunitárias ou lavouras do Posto, onde trabalhavam sem remuneração e consumiam alimentos de baixa qualidade, projeto esse chamado de Panelão, que na sequência do texto será melhor explicitado.

A partir dos anos de 1950, as terras kaingang foram vítimas da exploração de madeiras e arrendamento, que perdura até os atuais dias. Isso também foi constatado por Luckmann, (2011, p. 59): “os modelos de agricultura na década de 1950, além de serem introduzidos de forma exploratória nas terras indígenas, influenciaram na alteração do modo de ser e produzir kaingang”.

Inserido nesse contexto, morando com meus bisavôs, assistia o movimento dos kaingang, homens e mulheres, realizando trabalhos para os administradores do posto da FUNAI. Naquela época, no Posto, havia uma empresa que beneficiava as madeiras retiradas das matas da Guarita. Segundo os Kófa kaingang, a exploração de madeira começou pelo Serviço de Proteção ao Índio, com a tirada de pinheiros, dizendo que era para construir moradias para os indígenas. Assim, foi trazida uma serraria para a Terra Indígena Guarita e alguns kaingang foram “contratados” para trabalhar na retirada da madeira e serrar as tabuas e, com isso, ajudaram na devastação do mato de Guarita. “Os fóg (não indígenas), foram trazendo coisa diferente para convencer nós e assim foram colocando coisas deles e tiraram nossas madeiras, carregavam de caminhão”. (conversas com Kófa do Guarita). Ainda, compondo o aparato introduzido no território pelo SPI e pela FUNAI, havia também um moinho para beneficiar produtos, como milho e trigo, uma enfermaria e, é claro, a escola.

---

<sup>9</sup> Práticas desenvolvidas em um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, representantes do governo de um país. Acontece contra a vontade dos seus habitantes, que muitas vezes são despossuídos dos seus bens e direitos. Foi o que aconteceu com os kaingang, suas terras foram invadidas e colonizadas pelos não indígenas. Na TI Guarita não foi diferente.

Apesar da aparente melhoria para os kaingang de Guarita, as dificuldades da época eram grandes. Nesse contexto de dificuldades, a Nỹ Kófa (mãe velha), soube nos cuidar e educar conforme suas vivências, sempre muito próxima de nós, pois nossos pais estavam envolvidos com atividades laborais do Posto da FUNAI. Acredito que um dos principais aprendizados que recebi foi saber conviver, compreender, escutar o outro e, principalmente, a importância de ser kaingang. Junto com as outras Gĩr (crianças), o nosso cotidiano era ir para a roça ajudar a fazer pequenas plantações de Gãr (milho), batata doce, mandioca, feijão, ir ao mato buscar frutas e pegar lenha para fazer fogo e preparar nossas comidas, como o fuva, folha de mandioca brava, auxiliar na elaboração do ãmĩ, que é um bolo assado na cinza, feito de farinha de milho socado no pilão.

Outra coisa importante que fazíamos era tomar banho nas madrugadas, muito cedo, antes dos passarinhos acordarem, 4 horas da manhã. Dizem os Kófa que é para não ficar doente, pois a água é remédio, é vida longa. Ela, a água, corre sempre para frente em longas distâncias, corre o tempo todo sem parar. Os nossos ancestrais tiveram boas práticas, por isso devemos escutar as narrativas de suas experiências, seus aconselhamentos.

Cresci escutando as histórias dos nossos Kófa, as explicações que os kaingang vão dando à existência do mundo, às relações com a natureza, com o mato, as narrativas sobre as conversas entre as pessoas e os animais. Vivendo a tradição da oralidade aprendi que os kaingang têm uma relação de diálogo com os espíritos da floresta e dos animais. Davi Kopenawa (2015) diz que a floresta está viva e é daí que vem sua beleza. É por ela ser viva que aprendemos a usar as plantas como remédios e suas curas estão relacionados ao entendimento e relação de respeito que existe entre os Kaingang e a sua outra parte, a natureza, como a narrativa do Tá (chuva, em uma tradução aproximada para a língua portuguesa), que a descrevo, conforme contada por Pedro Sales:

Tá era o nome kaingang que era do grupo dos Kamẽ. Era um rapaz já feito, um homem, e sempre que a avó cochilava ele aprontava alguma coisa. Era muito arteiro. Certo dia, a avó convidou todos os filhos e netos para vir comer a comida feita por ela, só que desta vez era a melhor. Era batata assada e carne de porco do mato. Após muita comilança alguns ficaram na casa da avó para dormir e seguirem viagem no dia seguinte. Tá estava com a ideia pronta. Quando chegou a hora de dormir a avó arrumou a cama para os

visitantes, todos ao redor do fogo, inclusive as meninas. Tá esperou a avó dormir e foi, pé ante pé, até onde estava sua prima deitada, a fim de arrumar um belo namoro. A avó fingiu que estava dormindo e viu a atitude do rapaz. Pegou seu bastão, bateu em seu traseiro com muita força e ainda machucou seus genitais e gritou: “o que você está fazendo, Tá? Não vê que essa é tua prima”? Pois o Tá pensou que a avó já havia adormecido e assim ficou muito constrangido pelo o que acabara de fazer. Desesperado, deu um urro e saiu porta afora, esbravejando e fazendo um barulho tão ensurdecedor que virou uma grande trovoadas. Aproveitando a trovoadas e a escuridão, ele foi para o céu e nunca mais voltou. Desde aquela época dizem que ele foi morar no céu de vergonha [...]” (SALES, 2013, p. 36).

Compreender essa complexidade nas relações kaingang, que não é um simples conceito, mas fatos práticos de ver a vida no mundo, a diversidade e seus entrelaçamentos contínuos de interações com os fenômenos que constituem esse mundo. Também deve ser entendido como sistema de pensamento flexível, aberto e amplo, configurando uma nova perspectiva de compreensão do mundo pelo diálogo.

As narrativas na tradição da oralidade dos Kófa vão se diferenciando conforme o contexto vivenciado pelos kaingang. Seu entendimento e compreensão são dados pelo narrador, que vai significando dentro do contexto e, dessa forma, constituindo a história kaingang, centrada na vida, na escuta do outro, numa relação de reciprocidade. Uma educação que orienta o comportamento e o seu posicionamento na relação com a sociedade, possibilitando uma aprendizagem que permite vivenciar vínculos profundos com todas as formas de vida: a natureza como uma das fontes de aprendizado. Uma conexão cultural em que as crianças crescem na relação de companheirismo, criatividade, respeito com o outro, fundamentado nos princípios da reciprocidade e conscientes de sua importância para o aprendizado do outro. “Aqueles que buscam aprofundar a cultura do povo vão conseguir sobreviver, porque vão entender a proximidade ou a distância dos perigos, sobretudo os espíritos que são as próprias pessoas” (SALES, 2013, p.40).

Ainda é importante dizer que a prática de aprender ÑN SI AG TÛ PË<sup>10</sup>, tem como uma de suas ferramentas a brincadeira, com regras próprias, constituídas conforme o que quer aprender com o outro. Nesse sentido, a brincadeira é uma prática séria, baseada nas práticas dos nossos ancestrais, que pode acontecer no

---

<sup>10</sup> Práticas próprias dos antigos, dos kófa kaingang.

mato, no rio, ao redor do fogo, nas caçadas, nas pescas, nos vãre<sup>11</sup> e, ultimamente, na escola.

O nosso Bisavô passava seus ensinamentos através de suas histórias de caçadas, pescarias e histórias de animais, os Ó<sup>12</sup>, os seus remédios para sermos bons guerreiros, para sermos homens capazes de compreender os contextos vivenciados pelos Kaingang. Aprendemos a escutar para sermos Kri há (inteligentes, cabeça boa) e, assim, sermos capazes de encontrar estratégias para as adversidades vividas pelo nosso povo. Aprendemos fazer as leituras das manifestações da natureza, entre essas manifestações os Kófa destacam o principal marcador de tempo Kaingang, o prÿg, uma espécie de mandruvá.



Prÿg, espécie de mandruvá. Fotografia: Bruno Ferreira

O aparecimento do prÿg significa que está encerrando o ano e que também se colhem as últimas roças de milho. Assim, logo após a última colheita das roças, começa o preparo da terra para fazer um novo plantio. Dizem os Kófa que as pessoas precisam acordar muito cedo e tomar banho com remédios para o corpo não sentir cansaço durante o dia e estar sempre disposto. Os kaingang cuidam como o prÿg aparece: se estão bem amontoadas, graúdos e bastante, como mostra a foto acima, é sinal de muita fartura para o ano que está iniciando; as plantações ocorrerão com muita qualidade, as espigas de milhos vão estar cheias de grãos, os

---

<sup>11</sup> Vãre - Uma tradução mais aproximada para o português é acampamento. Mas, esses Vãre acontecem em lugar predeterminado pelas passagens dos ancestrais e nesses locais se narram muitas histórias para as crianças, falando de sua importância em tempos passados. É um lugar importante para aprender histórias kaingang e de outros povos. Hoje, os Vãre acontecem muito na beira de estradas e nas cidades, visto a invasão do território tradicional.

<sup>12</sup> Ó são histórias contadas pelas pessoas mais velhas, que vão dando voz aos animais, numa relação para explicar a existências da cosmologia kaingang.

pés de feijão vão estar carregados de vagem e assim por diante. As frutas estarão bem carregadas, as caças estarão gordas e haverá muito peixes. Mas se aparecerem poucos e espalhados será um ano de muitas dificuldades. (Conversa oral com professor kaingang Irani Miguel, 2019).

O prÿg aparece entre os meses de agosto e outubro, podendo se estender até novembro, início do período das frutas nativas, chegando assim o final das carências e anunciando a esperança de uma vida nova. Além do preparo de roçados, o prÿg anuncia um período propício para usar os remédios kaingang. Todas as árvores, as plantas nativas são remédios, sua brotação nova e, então, cada um escolhe o que usar para ficar resistente, não aparecer sua idade e se manter sempre novo(a); conforme as plantas usadas será sua personalidade. Tempo de renovação: esse período é muito importante, aprendemos a conhecer as plantas, sua função de cura medicinal e, mais do que isso, aprendemos a conviver de forma mais intensa com a natureza, dialogando com as mais variadas linguagens, ùn si ag ki vënh kajrãnrãn fã<sup>13</sup>.

Quero ainda, destacar o papel do meu pai, mas antes disso, dizer que meu avô paterno foi um grande conhecedor de remédios, um kujá, sendo assim, meu pai é conhecedor dos segredos do mato. Ensinou-me que a mata é lugar de desafios e de respeito, lugar onde testamos nossos limites de compreensão do mundo kaingang através do exercício da escuta das diversas formas de comunicação, pois tudo se movimenta. Cada movimento precisa ser compreendido dentro de seu espaço tempo, o dia todo. Ensina meu pai, que “o silêncio do mato (floresta) diz que ela está descansando, os espírito adormeceram, o rio fica em silêncio, as cachoeiras correm lentamente em respeito ao outro”. São compreensões que aproximam os povos indígenas, como mostra Kopenawa (2015), ao referir a vasta casa dos espíritos, feita de várias habitações coladas umas nas outras.

---

<sup>13</sup> Espaços tempos nos quais os Kófa aprenderam; espaços tempos de aprender e ensinar pelas práticas da escuta, as experiências vividas.

Tudo se passa na casa da minha Nỹ kófa (mãe velha, a Dona Julia)<sup>14</sup>. Daquela área de sua casa, aberta de frente para a rua, via as crianças mais velhas irem à escola com seus materiais escolares. Acredito que devia ser um caderno e um lápis. Pareciam felizes, mas o que mais gostava de ver e sentia vontade de estar junto era na hora do intervalo das atividades escolares, o recreio, pois era nessa hora que brincavam, corriam, jogavam bola. Eu nem pensava em aprender a escrever algo qualquer, mas sim, brincar. E hoje compreendo que o brincar faz parte dos processos próprios de aprender e ensinar e está ligado a práticas diárias dos kaingang. Talvez explique porque os velhos, com os quais vivi, passavam seus ensinamentos com alegria, sabedoria e inteligência, brincavam, aprendiam e ensinavam. Mas também, eu tinha a curiosidade de estar sentado num banco escolar. Essa curiosidade escolar se passa inicialmente no setor de Irapuá, sede do Posto do SPI e, mais tarde da FUNAI.

### **Minha ida à escola: desafios – o tempo da caneta**

A escolarização me fez conhecer o lado cruel da vida no mundo branco: disputa, injustiça, desigualdade e falta de solidariedade. A vida na aldeia me ensinara a evitar e combater essas mazelas.  
Gersen José dos Santos Luciano

Passado um tempo na casa de minha Nỹ kófa, retornei para Gamelinha, lugar onde está enterrado meu umbigo, próximo de minha avó materna e também uma comunidade em que todos falam somente a língua kaingang. Naquele lugar ouvimos muitas narrativas, contadas pelo meu avô. Em geral é o avô que conta as histórias, inclusive aquela citada anteriormente. Para os Kaingang, a prática de enterrar o umbigo no lugar onde nasce é uma forma de demarcar o seu território. Segundo

---

<sup>14</sup> Minha Bisavó foi amiga do Padre Bartomeu Meliá e era ele que a chamava de Dona Julia. Ela me apresentou para ele e lhe falou: “ quando eu morrer ele vem te avisar e você bate o sino da igreja”. Minha bisavó teve boas relações com todas as pessoas. Além de suas crenças kaingang, também frequentou várias igrejas, inclusive a católica. No dia de sua morte, em 1982, os pastores vieram fazer seus cultos conforme sua igreja e o padre Meliá também veio para fazer a sua reza. O velório virou uma disputa e os pastores correram com Meliá. Após a morte de minha bisavó ainda encontrei Meliá algumas vezes.



essa crença, todos os kaingang, por mais que se distanciem de seu lugar de nascimento, da terra onde nasceu, um dia acaba voltando.

Os primeiros anos de minha vida foram marcados pela convivência com meus avós maternos. Mas também acompanhei atividades do meu pai e fortaleci aspectos da vida sociocultural que conduz minhas práticas até os dias atuais. Particpei mais diretamente com meu pai nas atividades de pesca, caça, tirar mel no mato, trabalhar na roça e ajudar minha mãe a cuidar dos irmãos mais novos. Na roça meu pai plantava mandioca, batata, feijão, abobora e milho; a roça de milho que meu pai plantava era mais ou menos 6.000 m<sup>2</sup>. Naquela área eram semeados sete quilos de sementes, uma área menor do que um campo de futebol, porém suficiente naquilo que se entende necessário para o sustendo da família. Isso contrasta com a produção em alta escala do agronegócio. A foto que segue representa práticas de cultivo kaingang conforme seus valores de produção sustentável, sem a utilização de fertilizantes químicos e agrotóxicos. Meu pai, através de seus conhecimentos tradicionais, costumes, padrões de ocupação territorial, forma de gestão contribuiu para qualidade do ambiente onde vivem, que é importante para as sociedades.



Meu pai Almino Ferreira, colocando a semente na terra, seu roçado, na prática do cultivo sustentável.  
Foto: Bruno Ferreira



Lembro que meu pai falava: “precisa ir para escola estudar, para não sofrer”. Essa ideia de meu pai não significa que os kaingang devem abrir mãos de suas práticas, de suas vidas, mas alerta para que as tecnologias ajudem as famílias a ter uma vida melhor. Ajudem a qualificar suas práticas que vem de geração em geração, tendo a compreensão que a utilização das tecnologias não deve ter a produção como princípio do acúmulo e a riqueza individualizada, mas destina-se a fortalecer relações de complementariedade e reciprocidade entre as pessoas, as famílias, os povos, sem destruir o meio ambiente, a natureza, que lhes disponibiliza parte de sua alimentação numa relação complementar, com a visão da vida tradicional dos povos indígenas. Uma concepção que parecer ser um dos desafios para a educação escolar indígena.

“Precisa ir para escola estudar, para não sofrer”. Finalmente, vou conhecer os bancos escolares: Escola Municipal, do município de Tenente Portela, que ficava na comunidade indígena da Pedra Lisa, próximo do Rio Parizinho. O primeiro contato com a escola marcou a minha vida, com oito anos de idade. Chegando na escola feliz e curioso, com meu material: um caderno, um lápis e uma borracha de apagar, carregados em uma embalagem plástica de arroz. Para mim, na época, esse aparato de material escolar não tinha muita importância. Logo percebi que a professora falava a língua portuguesa e eu muito pouco sabia falar sua língua. Falava mais a língua Kaingang, eu e outras crianças iniciávamos o ano letivo de 1974. Na escola éramos proibidos de falar na nossa língua, deveríamos falar o português. Tive muitas dificuldades no início, pelo menos nos dois primeiros anos de escola. Muitas vezes fiquei de castigo, de frente para parede, para pensar e repetir as palavras em português. A professora batia em nossas cabeças com régua de madeira.

Minha experiência inicial de escola indicava que deveria conviver com o mundo branco, com marcas fortes de desrespeito com o outro, com a disputa, a desumanidade, a desigualdade, o individualismo, o egoísmo, a falta de solidariedade. Muito diferente do que tinha aprendido com os meus Kófa da comunidade, da minha vida de kaingang. Fui educado em ambientes em que aprendemos a partilhar o que tínhamos com as pessoas, as famílias, a comida, o pão, as frutas coletadas, aquilo que era produzido nas pequenas roças.

Marcas da escola, instituição pela qual tinha tanta curiosidade. É importante lembrar que a escola estava desempenhando sua principal função, a de civilizar e integrar os indígenas na sociedade nacional. Através da imposição dos valores ocidentais, da língua portuguesa, a desvalorização e negação da história indígena, dos valores e da vida kaingang. Segundo Silvio Coelho dos Santos (1975, p. 73):

A educação oferecida às comunidades indígenas, na forma de ensino monolíngue, está coerente com os anseios de dominação e espoliação dos índios por membros privilegiados da sociedade envolvente. Assim, a escola, o programa de ensino e o professor, efetivamente, representam o domínio exercido pelo mundo dos brancos, seja quando orientam os componentes das novas gerações indígenas para o aprendizado da língua portuguesa, preparando tais contingentes para a ocupação de funções no mercado de trabalho regional.

A escola desconsiderou valores indígenas, os processos de aprendizagem própria do povo, de aprender juntos, em que a língua indígena é fundamental, pois as narrativas e outras formas de transmissão de conhecimentos se dão pela oralidade e pela experimentação. Tudo que tinha aprendido com os Kófa estava sendo desconsiderado pela escola e isso dificultava ainda mais o meu entendimento. Eu vinha de uma educação em que o conceito fundamental é o respeito à vida de todos os seres e da coletividade: a complementariedade, a igualdade pela reciprocidade, a convivência e o respeito ao outro, seus iguais e opostos. A escola, com a qual estava passando a conviver, se apresentava com um conceito de civilização, progresso e desenvolvimento, marcado pelo preconceito, discriminação, a ideia de superioridade, com a clara intenção de classificação do outro (indígena) como inferior, incapaz e que precisava ser domesticado, a fim de impor um modelo de educação homogeneizador.

Diante disso, é importante reencontrar a identidade cultural, que foi sufocada pela imposição de valores identificados pela língua portuguesa, sofrida no decorrer do tempo e no processo de imposição de outra cultura sobre a indígena, Kaingang. Assim, a língua, os conhecimentos indígenas, os processos próprios devem ser compreendidos e considerados pelas políticas públicas, já que hoje a escola faz parte da vida dos kaingang. Sem perder nosso conceito de educação tradicional

podemos, através da escola, acessar os conhecimentos do mundo branco e suas tecnologias. Segundo Luciano (2013),

Não há indivíduo ou grupo indígena com algum grau de contato que não deseje o acesso, o domínio e a apropriação de uma lista enorme de bens, tecnologias e valores do mundo branco para aperfeiçoar seus conhecimentos e modos de vida, sobretudo se os atuais contextos de pós-contatos são levados em conta. Trata-se, repito, não apenas de tecnologias, mas também de valores e modo de vida (LUCIANO, 2013, p. 127).

Acredito que a experiência escolar em escolas indígenas que tive do ano de 1974 para cá, tem proporcionado boas reflexões, ou seja, To jykren - pensar sobre. Por um lado, deixei de falar a língua kaingang e passei a falar a língua portuguesa, mas nem por isso deixei a sabedoria kaingang, o Ki kajró. Os ensinamentos que tive, juntado com os Kofá antes de ir para escola, aparentemente foram substituídas, como minha língua e os aprendizados. Mas, de fato, perdi a prática da língua kaingang por um instante.

Com o auxílio da própria comunidade indígena do setor Pedra Lisa, onde a escola estava e ainda está inserida, retornei ao seio de minha língua mãe. Nesse setor, na época, havia um time de futebol que se chama Esporte Clube Aimoré, em que seus atletas jogadores falavam somente a língua kaingang e os poucos que não falavam, entediam. Então, passei a conviver nesse Clube. Porém, nessa comunidade aconteciam todos os sábados momentos de oração, conforme a tradição católica, em que vinha uma Irmã da igreja católica e uma catequista para “a hora do catecismo”, momento em que se falava a língua portuguesa: ali também a atuação invasiva da igreja católica. Porém, depois das rezas, nós nos reuníamos na casa de um velho kaingang, seu Augusto Bento e sua mulher, a Dona Pedra Bento. Nessa casa nos jogávamos cartas-baralho, jogo do tigre/onça, búzios, 61 e outras brincadeiras, além das comidas que esse casal de velhos preparava para nós durante as noites em que narravam suas histórias na língua kaingang. Assim, fui retomando a língua kaingang novamente.

Após alguns anos nessa escola, em 1980 fui estudar na sede (cidade) de Tenente Portela, RS. Mais uma experiência que vai conduzir minha vida de luta por uma educação que respeite os valores, conhecimentos e a história kaingang. Nessa escola, pela primeira vez tive todos meus colegas não indígenas e desse modo, por

falar mal a língua portuguesa (minha segunda língua) e escrever muito pouco, passei por muitas dificuldades. Minha leitura dos textos escolares era limitada e escrevia quase nada, sofrendo muito preconceito por ser indígena. Mais uma vez era xingado pelos(as) professores(as), incompreendido a partir do contexto que vinha. Após dois anos nesta escola, mudamos para outro lugar, hoje reconhecido como setor Bananeiras, dentro da Terra Indígena Guarita, perto da cidade de Miraguai, RS. Em 1982, por não ter uma escola próxima à Terra Indígena, também fui para a escola na cidade, mas já estava mais adaptado a práticas escolares e contava com vários colegas indígenas. Éramos mais respeitados pela comunidade não indígena; colegas e professores tinham uma relação mais próxima da realidade dos kaingang e foi nessa época que minha bisavó, que logo depois veio a falecer, me apresentou para o padre Bartomeu Meliá.

Voltei a mencionar minha bisavó para narrar um fato que antecedeu antes de seu falecimento, visto que os kaingang têm vários rituais, crenças e espíritos que nos cuidam e guiam. Um dia, numa manhã fria, minha bisavó estava sentada na beira do fogo com nós, seus bisnetos, quando de repente um gavião cantou perto da casa. Não era um cantar comum, era um choro e ela falou para mim: vai caçar este gavião e traz para eu comer ele antes de morrer. Ele (o gavião) veio me buscar, mas preciso levar ele comigo. Diante disso, saí correndo para o mato, de onde vinha o choro (agouro). Não foi difícil fazer a caçada. Então, trouxe para ela (bisa) e assim que lhe entreguei ela fez um ritual de despedida desse mundo: pegava o gavião e metia na cinza e falava algumas palavras. Após esse momento, assou o passarinho e dividiu comigo. Depois disso, pediu para eu avisar o Padre Meliá para bater o sino quando ela morresse. Não durou muito tempo, foi uma semana a mais entre nós. Isso é mais um acontecimento importante na minha vida kaingang que carrego e que fortalece minha caminhada.

## **Caminhos que me conduz**

O guerreiro deveria ser sensível para perceber os movimentos de um inimigo se aproximar para o ataque e, para isso era usado o Sêgsó fêr [...]. Deste modo, o guerreiro era capaz de ouvir os movimentos do inimigo, distinguindo assim, os movimentos dos animais dos passos do inimigo, do estalar e do esbarrar nas folhagens da mata, mesmo que este inimigo estivesse distante de onde ele estava.  
Gelson Vergueiro Kagrêr

No ano de 1986 tive a primeira experiência de professor, quando ainda estava estudando na 8ª série. Essa experiência foi com uma turma de jovens e adultos. No ano seguinte assumi uma turma de crianças, nos anos iniciais, alfabetização: teria que ensinar as primeiras leituras a esses alunos. Naquela época, junto com outro professor, dávamos aula no prédio da igreja Assembleia de Deus, na Linha Bananeira, pois não havia uma construção específica para a escola. A experiência com adultos e jovens foi pelo Projeto EDUCAR, uma reformulação do MOBREAL, conforme o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, que implementava programas de alfabetização e educação básica para jovens e adultos, Programa Educação para Todos. Cada uma das experiências que tive durou um ano.

Atualmente, nessa comunidade em que fui professor, existe a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino, Setor Bananeira, Terra Indígena Guarita. Essa experiência rápida foi suficiente para reviver as dificuldades que tive como aluno, agora agravadas na condição de exercer a docência numa escola que tinha como objetivo ensinar as crianças ler, escrever e falar a língua portuguesa, experiência que já havia tido nos anos passados. Essas situações vivenciadas, de aluno e mais tarde professor, são lembranças importantes para minha caminhada de luta por educação escolar indígena. Diante disso, passei a me dedicar aos estudos e, aos poucos, fui me envolvendo no movimento indígena.

Mas antes de falar do meu envolvimento no movimento indígena, quero aqui lembrar algumas lideranças kaingang que lutaram nas décadas de 1970, como Ângelo Cretã, cacique que, junto com seu povo, enfrentou os colonos e madeireiros que espoliavam a Terra Indígena Mangueirinha, PR.

Ângelo Cretã foi um dos expoentes da luta indígena contra as serrarias da FUNAI, em defesa das terras tradicionais e pela

autonomia dos povos indígenas. Alguns dias antes de sua morte, o cacique Cretã convocou índios de Nonoai-RS e Chapecó-SC, para ocuparem a área tomada pela madeireira Slaviero [...] meados da década de 1980, quando os Kaingang e Guarani de Mangueirinha com apoio de lideranças de outras aldeias do sul expulsaram os funcionários dos Slaviero, retomando a “Terra do Meio” (CASTRO, 2011 p. 62-63)

Devido sua liderança junto ao povo Kaingang na luta e defesa do território, foi envolvido em um suposto acidente que o levou a morte, em 19 de janeiro de 1980, na cidade Pato Branco, PR. Desde então, ainda pairam dúvidas sobre sua morte que, supostamente, foi acidental.

Outro líder que trago à lembrança é Nelso Jacinto Xangrê, que tem importante contribuição nas lutas pelos direitos indígenas na defesa das terras no sul do Brasil, com base na Lei n. 6001/73, que em seu artigo 18 diz:

As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas. § 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa.

A desintrusão das terras kaingang é objeto de discussões no movimento indígena. Xangrê<sup>15</sup> deu importantes contribuições para a luta por direitos de nosso povo, que vai se desenhando na criação de políticas públicas para os indígenas. Esses líderes acima citados se somaram a outros líderes indígenas no Brasil, promovendo debates acalorados em defesa dos seus povos, principalmente no final dos anos de 1978 até a Constituinte. São movimentos que vão promover mudanças no tratamento aos indígenas, materializado na Constituição Federal do Brasil de 1988, evidenciado no capítulo VIII, que trata dos direitos indígenas, como o artigo 231, que afirma: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

---

<sup>15</sup> Faleceu dia 22 de julho de 2020, grande líder indígena kaingang, faz parte da história nacional da luta pelos direitos, justiça e demarcação das terras tradicionais kaingang.

A partir das lutas de lideranças antigas e das conquistas legais, o movimento indígena vai se fortalecendo. Então outras lideranças vão se somando a Xangrê, como Vicente Fókãe, Pedro de Assis krexó, Pedro Sales, Enis Mineiro, Pedro Fongue, Carlos Ribeiro, Augusto Opê da Silva. Mulheres, como Andila Inácio, Azelinda Inácio, Maria Inês de Freitas, Elena de Freitas, Iraci Antônio, Neuza Ferreira. Tantos outros e tantas outras que vão se agregando ao movimento indígena no sul do Brasil, na luta por políticas públicas de saúde indígena, de educação escolar e as políticas produtivas nas terras kaingang, retomada e demarcação das terras indígenas no sul.

Nesse contexto, fortemente marcado pelo reconhecimento dos direitos indígenas registrados na Constituição Federal, as lideranças kaingang organizadas passam a discutir fortemente a retomada de seu território tradicional. O movimento Kaingang busca a recuperação de suas terras, perdidas em tempos passados, se inserindo na problemática fundiária do sul do Brasil e, assim, defrontando-se com outros atores na luta pela terra.

De maneira geral, a terra é tudo para os indígenas! A partir dessa perspectiva, a luta por direitos é bem mais ampla e todos os povos procuram estar presentes nas discussões das políticas públicas a seu respeito, entre elas a educação escolar, que passa a ser umas das prioridades, pois veem, no artigo 210 da Constituição Federal, o direito de ter uma escola que respeite suas línguas maternas, bem como os processos próprios de aprendizagem. Mas, além disso, veem a escola como uma ferramenta potencial de luta. Nesse sentido, ter a educação escolar como direito é muito mais amplo do que pensar a escola como um espaço isolado das reivindicações kaingang. Com essa compreensão, as lideranças kaingang participam ativamente na efetivação da educação escolar específica e diferenciada. Com esse movimento, as escolas já existentes nas Terras Kaingang vão, aos poucos, ganhando nova forma, outros objetivos, como ações que visam revitalizar a educação e a escola, baseadas nos ensinamentos ancestrais que sustentarão as lutas e como espaço de construção de pensamento indígena.

É importante dizer que esse movimento se dá a partir da organização fundada para articular as ações de luta, a Organização das Nações Indígenas do Sul - ONISUL, 1990. É nesse contexto que Pedro Sales, um dos coordenadores da ONISUL me convidou para participar de um encontro das lideranças indígenas do

Brasil, que aconteceria em Brasília, para discutir pela primeira vez o Estatuto do Índio<sup>16</sup>, que substituiria a Lei 6001/73, conforme as orientações da nova Constituição Federal. E assim, me engajei na luta pelos direitos indígenas.

A ONISUL, uma organização fundada após a Constituição Brasileira de 1988 para atuar na defesa dos direitos indígenas do Sul do Brasil, era coordenada por membros dos povos Kaingang, Guarani e Xokleng. A primeira bandeira de luta foi à demarcação das terras desses povos, tendo como prioridade a luta pela retomada da Terra Indígena Irai, RS, 1992<sup>17</sup>. Em sequência, as retomadas de outras Terras: a quarta sessão - Nonoai, Votouro, Ventarra, Inhacorá, Monte Caseiro e Serrinha. Além dessas, acompanhou e articulou a garantia das terras do povo Guarani, em especial a atingida pela barragem do Itaipu, no Paraná e a barragem de contenção que atingiu o povo Xokleng, em Ibirama, SC. Juntou-se a esse movimento discussões por políticas públicas para atender outras demandas indígenas, que faziam parte do conjunto das reivindicações. Atuando na ONISUL, fui um dos primeiros coordenadores da Comissão de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – CAPOIB, criada com o objetivo de dar encaminhamento às necessidades indígenas nacionais. Uma organização indígena de caráter nacional, em Brasília, que em 2003 foi desarticulada por desencontros de ideias e encaminhamentos de lutas, como a comemoração dos 500 de “descobrimento do Brasil”, em que mais uma vez os povos indígenas foram vítimas.

De forma mais específica sobre educação, em 1991, como membro da ONISUL, passei a acompanhar os professores-monitores kaingang e guarani. Na época não tinha mais que vinte monitores e professores com formação em magistério, movimento que vai culminar com a criação da Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani - APBKG, em 1992, organização que busca garantir direitos à educação escolar específica nas escolas kaingang e guarani do Rio Grande do Sul. São movimentos que se apoiam na nova Constituição Federal, com as garantias legais contidas no Artigo 210, que reza em seu §2º “O

---

<sup>16</sup> O PL nº 2057 foi apresentado em 1991 pelo deputado federal Aloizio Mercadante (PT-SP), com a colaboração de Nelson Jobim (PMDB-RS) e Fábio Feldman (PSDB-SP). Na época, o referido Projeto de Lei foi aplaudido pelos indígenas e por organizações sociais, visto que contou com a efetiva participação de todos. No entanto, a partir do momento em que foi apresentado em plenário pelo relator, deputado Antônio Pizzatto (PFL-PR), sofreu ataques de toda ordem, deixando-o paralisado por longos anos, até os dias atuais.

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=e2ehwJC6qHM&t=278s>



ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

## **A ida para a Universidade**

Neste período que descrevo aqui ainda estava frequentando o ensino médio, na cidade de Miraguá. Um período difícil, reprovei varias vezes, pois tinha que atuar no movimento indígena e ir à escola, mas precisava tentar conciliar as duas prioridades da vida no momento, até que na escola assumiu um diretor que também acreditava nas lutas dos movimentos populares e assim orientou os professores a controlarem minha frequência, para que não mais reprovasse por falta. Isso foi muito importante, pois o movimento indígena no Sul estava muito focado no contexto de mudanças possíveis para os povos indígenas e, é esse contexto de definições que me leva à universidade.

A ida para a universidade, para a vida acadêmica, acontece por uma necessidade do movimento indígena no sul do Brasil. Portanto, não é uma decisão pessoal. A partir de minhas atividades desenvolvidas junto dos professores-monitores, fui escolhido para fazer vestibular no curso de História e, segundo os coordenadores da ONISUL, seria para ajudar na construção de uma política pública para educação escolar indígena para os kaingang. Mas é importante destacar que com esse sentimento, em 1990-91, alguns coordenadores/lideranças do movimento foram até a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, e articularam o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior. Entre essas lideranças estavam Nelson Jacinto Xangrê, Pedro Sales, Enis Mineiro, além de outros, imbuídos de uma compreensão de que a universidade é uma ferramenta importante para as lutas indígenas.

Nesse contexto, vou para universidade. Um ingresso tardio, em relação aos não indígenas, mas um ingresso muito consciente e importante para a minha vida coletiva e individual, pois é resultado de escolhas e decisões de um grupo que estava traçando as motivações, os objetivos para minha formação acadêmica. Este percurso formativo é a necessidade de compreender e aumentar o conhecimento do

mundo não indígena, de modo especial o mundo dos brancos, seus conhecimentos, sua cultura, seu comportamento em relação aos indígenas e, dessa forma, ajudar o movimento indígena a respeito das políticas públicas que envolvem decisões sobre a vida desses povos.

O envolvimento com o movimento indígena e a busca pela compreensão do mundo branco: militante e busca profissional. Tudo isso exigiu, no processo universitário, o esforço para conviver com o preconceito e a discriminação que trazia desde que pisei pela primeira vez no pátio da escola, onde, na minha inocência fui violentado. O que encorajava era/é a responsabilidade e a necessidade de avançar para a qualificação do diálogo entre os indígenas e os não indígenas. Compreendendo que não é fácil o diálogo com o não indígena, como na construção de políticas públicas, pois estes sempre se colocam na posição de superioridade. Esse, igualmente era/é mais um dos motivos para a busca da formação acadêmica e, por isso, busco o caminho acadêmico também para contribuir com meu povo kaingang.

Vivenciei o contexto que os povos indígenas recorrem e percorrem: a universidade, uma ferramenta não indígena, para tomarem suas decisões. Uma ferramenta que, historicamente, desconsiderou os conhecimentos dos povos indígenas, tendo como conhecimento único, considerado universal, o europeu branco. Essa, ainda hoje é uma das referências dos kaingang para construir e planejar seus projetos de vida comunitária e individual, vida moderna, recorrendo os benefícios das ciências, das tecnologias disponíveis no mundo atual. Porém, não significa o abandono dos conhecimentos e muito menos a desvalorização da cultura tradicional, mas sim, fortalecer a importância da formação escolar como instrumento para garantir os conhecimentos vindos da ancestralidade, horizonte ontológico e cosmológico da vida kaingang e um canal de acesso aos demais conhecimentos.

Com esse entendimento, nos anos 1990, participei ativamente com os professores e lideranças kaingang na articulação com outras entidades da sociedade civil e de formação, como a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - FIDENE, que por meio da UNIJUI e da Escola Francisco de Assis, em parceria com a FUNAI, com o Conselho de Missão entre Índios - COMIN/IECLB, com a Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani - APBKG, e com a Organização das Nações Indígenas do Sul – ONISUL,

da organização e realização do primeiro Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues, modalidade supletivo em nível do ensino médio.

Esse curso de formação é um marco importante para os kaingang, pois desse momento em diante o número de professores kaingang em escolas foi aumentando e pressionando o Estado a escutar os indígenas na construção das políticas públicas de educação escolar. O primeiro curso de formação de professores indígenas fortaleceu a importância da língua materna kaingang e sua cultura como fonte de conhecimento, como mostra o livro publicado a partir do curso sobre conceitos do mundo.



APBKG/Dka/MEC/PNUD. Brasília, 1997

Esse livro, construído pelos alunos-professores cursista, teve como objetivo atingir as escolas kaingang do sul do Brasil, servindo como material didático para alfabetização na língua kaingang e leitura para os já alfabetizados. A intenção de valorizar e recuperar metodologias próprias de aprendizagens, baseadas na tradição cultural da oralidade, das rodas de conversas ao redor do fogo e assim, fortalecerem conhecimentos ancestrais, considerando a história, o sagrado e a espiritualidade kaingang, como diz a professora kaingang Iraci: “O tratamento do Kujã dura nove dias. Foi iniciado em setembro, época das flores, época de brotos das ervas medicinais. No primeiro dia, às 5 horas da manhã, deve se banhar nas águas correntes, com remédio do Kujã [...]” (Iraci Greja Antônio, 1997, p. 107).

Outro curso de Magistério Específico foi o Projeto VÃFY, juntando-se às parcerias anteriores, mais a Universidade de Passo Fundo - UPF. O curso foi realizado em dois núcleos: na Terra Indígena Guarita, município de Redentora, RS sob direção da UNIJUI e outro núcleo na Terra Indígena Votouro, município de

Benjamim Constant do Sul, RS, sob direção da UPF. Esse curso também produziu vários materiais para alfabetização na língua materna, seguindo três eixos: relação diferenciada com a terra; valorização e defesa da língua materna; fortalecimento da cultura e identidade indígena.

O curso possibilitou aos professores cursistas a condição de análise e reflexão a respeito de seu trabalho na escola, proporcionando a construção e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Além disso, visou pensar e vivenciar novas metodologias de ensino que lhes permitissem a liberdade de expressão, articulando concepções, valores e costumes de seu cotidiano com concepções da sociedade não indígena. A intenção foi encontrar respostas a questões construídas ao longo dos tempos em relação aos indígenas, desafios históricos e culturais. Foram duas experiências importantes de formação de professores, nas quais participei e, em ambas, atuei como um dos coordenadores (no primeiro curso) e como professor dos componentes curricular de história e políticas indigenista (no segundo curso).

Tive também uma passagem no comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, em Brasília, em 1997. O Comitê era composto por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo e tinha a função de assessorar o MEC nas definições da política nacional de educação escolar indígena. Acredito que foi o primeiro grupo com composição mista (indígenas e não indígenas) para o assessoramento da União referente à educação escolar indígena.

Em 1999, terminei o curso de História – Licenciatura Plena, na UNIJUÍ. A monografia tem o título “Processo de aldeamento kaingang”, visto que o aldeamento implicava na ocupação, ou seja, a invasão das terras kaingang para serem distribuídas a colonos imigrantes. Os kaingang, donos das terras, eram considerados um problema para o desenvolvimento e, portanto, foram aldeados em pequenas porções de sua terra: de donos originários passam a ser uma ameaça, combatida pelo Estado.

Quando conclui o curso de História, estava morando na Terra Indígena Votouro, no norte do Estado, no município de Benjamim Constant do Sul, RS. Assumi como professor em uma das escolas da Terra Indígena e então percebi que a prática muito pouco tinha mudado em relação ao meu tempo de aluno dos anos

iniciais. Continuavam ainda os professores não indígenas predominando na escola em Terra Indígena. Mas também atuei como professor na sede do município de São Valentin do Sul (1999-2000), ministrando aulas de História e Filosofia. Foi uma experiência marcante, pois eu indígena, passei de aluno indígena para professor de não indígena, isso que na época, para a população da cidade era uma coisa estranha: um “índio professor dos(as) filhos(as) de brancos!”. Mas sempre fui bem compreendido, principalmente pelos alunos. É claro que no início apareceu aquele preconceito, mas em seguida amenizado. Consegui desempenhar um bom trabalho com os alunos. Tenho um carinho muito especial por essa comunidade que me compreendeu: pais e mães, professores(as) com que me relacionei durante o tempo que estive à serviço da comunidade.

Um acontecimento importante que marcou muito minha vida nessa escola foi quando os alunos usaram um dialeto da língua italiana nas aulas, inclusive nas atividades de avaliação. Essa atitude fortalecia em mim a importância da língua materna, pois mostrava o quanto é importante a língua na vida de um povo: a utilização da língua como uma ferramenta numa relação intercultural. Aqui, remeto o termo intercultural “como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade” (LUCIANO, 2011, p. 217). Acredito que esse intercâmbio positivo e mútuo entre as culturas é enriquecedor nas sociedades. Isso parece simples, mas significa passar de uma visão estática da educação para uma concepção dinâmica. O diálogo deve ser constante entre culturas, para desvendar seus mecanismos, as funções e suas dinâmicas. Esse diálogo pressupõe reciprocidade, ferramenta fundamental para a interculturalidade.

No final de 2000 fui convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município de Benjamim Constant do Sul, cargo de secretário que iniciei em janeiro de 2001. Nesta função passei a discutir a educação dos não indígenas a partir das experiências produzidas ao longo de meus trabalhos. Minhas referências estavam na educação escolar indígena e percebi que todos os problemas da educação não indígena são levados para dentro das escolas indígenas, onde são agravados. Foi muito importante a minha passagem pela Secretaria Municipal de Educação, em que tive como uma das minhas metas

aproximar a comunidade com a instituição escolar, fomentando o diálogo entre escola e comunidade.

Esse pensamento, de aproximar escola e comunidade, sugere que características semelhantes entre os membros de uma comunidade ou grupo sejam compartilhadas e assim reivindicadas como vontades próprias e verdadeiras. Para isso, é necessário reconhecer os limites da escola e da comunidade, sobretudo, perceber que a escola não pode ser dona da comunidade e decidir por ela, definindo importâncias e prioridades. Essa constatação valoriza o olhar para o sistema tradicional de educação indígena, em que todos têm a obrigação de aprender, ensinar e buscar junto às comunidades escolares não indígenas, fazer a escuta de suas reivindicações sobre a importância da educação, suas prioridades. A partir desta escuta, fomos tomando as devidas medidas, com muita atenção na compreensão das necessidades presentes nas pequenas propriedades dos agricultores. Importante lembrar que a escuta não está presente como prioridade no modo de educar do não indígena. Diferente do entendimento da educação indígena, que acontece em diversos locais, no cotidiano, em que os mais velhos são escutados como os grandes detentores dos conhecimentos, em que a natureza é escutada, também como um agente educativo.

Dessa forma, vai se constituindo a ideia da participação mais efetiva nas decisões políticas, sociais e econômicas sobre suas comunidades, o direito de se sentirem parte do processo das atividades públicas e das ações coletivas. Esse exercício de se sentir e de ser parte, de tomar parte do contexto é muito importante, considerando a participação popular como atores, sujeitos das decisões no que se refere a sua cidadania. Isso é elemento construtivo da proposta de gestão pública, alargando a participação de todos nas políticas de decisões. A participação popular é a relação da gestão pública com a população, na proposta de construção de projetos coletivos, a troca de saberes.

## **O desafio da pós-graduação**

Carregado de experiências produzidas ao longo de minha caminhada, de alegrias, lutas e correrias, em 2003, após ter sido demitido (fevereiro de 2003) do

cargo de Secretário Municipal de Educação que ocupava, fui convidado pela professora Juracilda Veiga para ir a Campinas, SP, para participar do *V Encontro sobre Leitura e Escrita nas Sociedades Indígenas*, no 14<sup>a</sup> Congresso de Leitura do Brasil – COLE/UNICAMP, julho de 2003. Aceito o convite viajei para Campinas e, após a participação no evento, lá permaneci, morando na casa do professor Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga, mais seus filhos: Amilcar Kafir (em memória), Camilo Vêso e Gilberto Sórónh, cujos nomes foram dados pelos kaingang de Pinhalzinho, Xapecó, família de quem tive os primeiros apoios e incentivo para iniciar a caminhada desafiadora da pós-graduação.

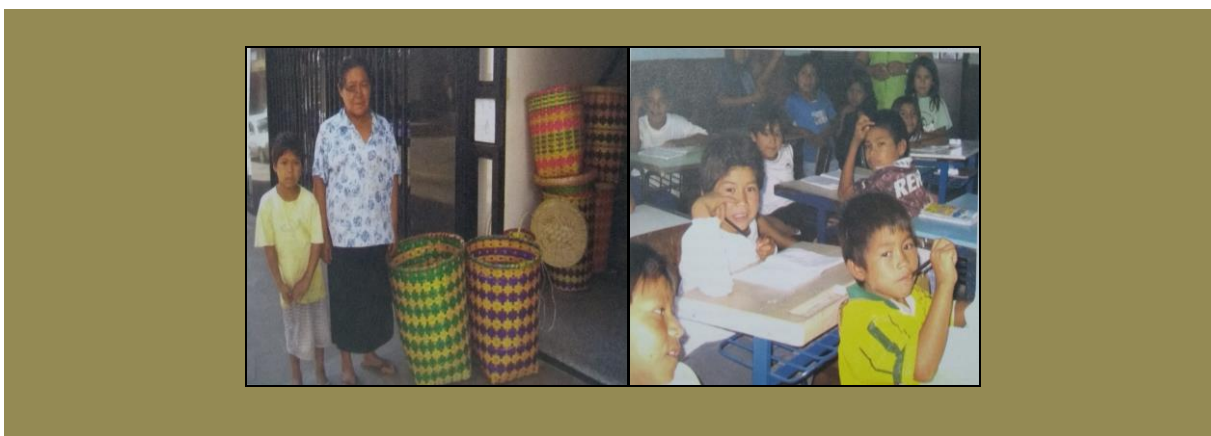
Com essa condição, matriculei-me como aluno especial no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Unicamp, em duas disciplinas. Junto a isso, organizei um projeto de pesquisa para ingresso no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação e candidatei-me para seleção, que aconteceu no segundo semestre de 2003. O projeto apresentado tinha como título: *A formação dos formadores nos cursos de formação dos professores kaingang* e objetivava estudar a formação e o engajamento dos professores que atuam nos cursos específicos junto aos Kaingang. No entanto, na época, não obtive classificação suficiente para prosseguir na luta por uma vaga.

Depois dessa experiência, voltei para Terra Indígena Votouro e mais tarde, no mês de julho de 2005, retornei a minha Terra Indígena Guarita de origem, onde está meu Umbigo enterrado. Nesse momento acontecia a última etapa do curso VÃFY, no núcleo que estava sob a direção da UNIJUI, na Terra Indígena Guarita. Ministrei as últimas aulas junto com o professor André R. F. Ramos, na disciplina de História e Políticas Indigenistas e, para minha alegria, chegando ao final do curso, fui convidado para trabalhar na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Santo Ângelo, RS, instituição que à época desenvolvia o projeto *Diálogos Interculturais* financiados pela UNESCO e Criança Esperança.

De 2005 a 2009 trabalhei na URI – Santo Ângelo, em dois projetos financiados pela UNESCO/Criança Esperança, atuando no setor pedagógica. Atuava junto à organização dos cursos de formação para professores não indígenas que eram desenvolvidos nos municípios da região missioneira. O objetivo era mostrar e fortalecer a presença indígena na região, pois o que aparece são as ruínas jesuíticas e os indígenas ficam no desconhecimento, na invisibilidade, no passado. Além disso,

o projeto procurou mostrar que cada povo indígena tem sua história, evidenciando as diferenças culturais entre Guarani e Kaingang, seus jeitos próprios de transmissão de conhecimentos, seu modo próprio de estar no mundo.

Outro objetivo era divulgar os povos indígenas que vivem na região, sua presença nestes locais anterior a chegada dos não indígenas. É uma região em que a presença dos indígenas é muito grande na atividade da venda de seus artesanatos, presença que está na maioria das cidades, com acampamentos espalhados na zona urbana e rural. Em tempos passados essa região servia como locais de pesca, caça e coletas de frutas nativas, bem como espaço de re-produção cultural. No entanto, manter a ocupação de seu território dentro de outro contexto e o não abandono de seu território ancestral faz com que sejam vistos como “invasores de espaços dos brancos”.



Diálogo Intercultural: identidades indígenas na escola não indígena (RAMOS, 2006, p.52)

Esse trabalho foi muito importante para a compreensão da realidade dos indígenas, seus cotidianos, além dos resultados de formação e diálogo direto com professores da região. Também tivemos publicações de materiais paradidáticos para auxiliar os professores não indígena no que diz respeito aos povos indígenas, entre esses o livro “Diálogo Intercultural: identidades indígenas na escola não indígena”.

Ainda nessa universidade, colaborei no projeto Kanhgág vënh kógan mré vënh grén (Pintura e Dança), o qual se constituiu numa publicação importante para divulgar a cultura kaingang. Neste trabalho teve a participação, com muita intensidade, do Kujã Jorge Garcia e do professor Júlio Pedroso da Silva. A pesquisa foi apoiada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, com



objetivo de estimular a revitalização das danças, pinturas e dos rituais Kaingang, como ferramentas para salvaguardar o seu patrimônio imaterial. Uma forma de revelar às novas gerações os seus significados e as expressões de seus conhecimentos, o saber sagrado e espiritual da sua cultura, as metodologias e processos próprios de construção de conhecimentos vindos de suas ancestralidades. Importante dizer que para os povos indígenas o patrimônio imaterial é fonte de identidade importante e é carregado de sua própria história e valores, das diversas formas de manifestação de suas existências como ser humano.

Nos anos de 2009 e 2010 fiz a Especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena, (pós-graduação *lato sensu*), na Escola Superior de Teologia - EST, em São Leopoldo, RS. Além de aluno, fui professor da disciplina de História nas 1ª e 2ª edições e na 3ª fui professor da disciplina Educação na Ótica Indígena. O curso tem como princípios de referência a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena nas escolas, modificando e integrando esse tema no artigo 26a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996).

Como resultado do curso, escrevi o trabalho monográfico *Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada*, que buscou discutir a educação escolar no campo das políticas públicas referentes aos indígenas, neste caso os kaingang do Rio Grande do Sul. Considerando a realidade kaingang em relação a políticas a eles definidas pelo Estado, sem consulta sobre seus entendimentos de educação, seus projetos de sociedades, seus processos de construir conhecimentos. Desconhecimento de seus aspectos políticos, econômicos e sociais nos discursos oficiais sobre a educação escolar indígena. É um trabalho que trata basicamente das leis referenciais para construção e efetivação das Escolas Indígenas, importantes instrumento para implementação da educação escolar indígena no que tange ao respeito a seus modos próprios, seus espaços tempos de aprender conforme suas metodologias, considerando o universo cultural e suas reivindicações, interpretadas nos contextos indígenas.

Como é de nosso conhecimento, o Brasil é um país pluricultural, com milhares de pessoas etnicamente diferentes, que se expressam em diferentes línguas, possuem outras visões de mundo, que se relacionam com a natureza de forma diferente. Portanto, exige que o processo educativo nas escolas considere

toda esta diversidade não apenas na intenção, mas criando condições e espaços que possibilitem um trabalho pedagógico diferenciado em sala de aula e outros espaços, que considere as especificidades.

Neste curso de especialização, tive como professora Maria Aparecida Bergamaschi, no componente curricular *Educação no contexto indígena*, que, conforme a ementa, propõe o estudo da educação escolar das sociedades indígenas numa perspectiva histórica, enfatizando a legislação própria e as práticas significativas também para as instituições escolares da sociedade não indígena. Nos cursos seguintes a professora, generosamente, me indicou para trabalhar esse componente curricular, iniciando uma parceria para as reflexões sobre educação escolar indígena.

Nesse contexto, em 2011, a professora Maria Aparecida Bergamaschi, convida para trabalharmos juntos no curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena, MEC/SECADI/UFRGS. Iniciativa interdepartamental, o curso foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi organizado com uma proposta diferenciada para Indígenas, sendo que a docência foi compartilhada entre intelectuais indígenas e não indígenas da academia. Compartilhei, com a referida professora, o componente curricular “História da Escolarização no Brasil e História da Educação Escolar Indígena”. O PROEJA Indígena foi um curso de extrema importância para a educação escolar indígena, pois, além de qualificar os professores, fortaleceu as práticas educativas de 18 professores kaingang que concluíram o curso e atuam nas escolas das comunidades. O curso esteve aportado na construção de estratégias para uma educação escolar que considere as especificidades do povo Kaingang, valorizando os saberes tradicionais e dele resultou a publicação do livro *Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*, contendo os trabalhos de conclusão de curso, importante material para práticas educacionais que considere os conhecimentos indígenas. O PROEJA “abriu a possibilidade para componentes curriculares, conteúdos e metodologias que contemplassem necessariamente os modos de vida e os saberes da tradição ameríndia, em especial do povo Kaingang, e elegeu como premissa o diálogo dos conhecimentos e saberes tradicionais

indígenas e os conhecimentos e saberes acadêmicos” (BENVENUTI *et al*, 2013, p. 11).

Nesse mesmo período fui convidado a prestar consultoria na Universidade Federal da Grande Dourado, em Mato Grosso do Sul, específica às equipes de escolas indígenas, do Programa PROJOVEM DO CAMPO, na Faculdade de Ciências Humanas/UFGD. Trabalhei a temática “Cidadania, organização social e políticas públicas”, a fim de subsidiar a compreensão da diversidade étnico-racial. Foi uma experiência importante, desafiadora: discutir questões que envolvem os povos indígenas, inclusive em Dourados, Mato Grosso do Sul, considerando que não se faz reflexão sobre a educação isolada das questões econômicas e sociais e, nesse caso, a questão fundiária que envolve dramaticamente os povos indígenas da região.

Em minha trajetória venho acumulando experiências com educação escolar, formação de professores, educação indígena, educação escolar indígena numa compreensão diferenciada e específica, em que muitas vezes as políticas públicas desconhecem as especificidades, ignoram os modos como são construídos e transmitidos os conhecimentos das sociedades em seus diversos espaços tempos e contextos, especialmente dos povos indígenas. Isso tem ocasionado perdas metodológicas do aprender e como consequência perdas da história, da língua materna e dos processos próprios que estão baseados na oralidade. Diante disso, é importante evidenciar espaços tempos, bem como os meios próprios de construir e de repassar às novas gerações os conhecimentos, muitas vezes reprimidos nas memórias dos velhos, sábios e sábias do povo. Então, compreender as crianças kaingang no espaço tempo da comunidade e no espaço escolar é fundamental. Essas foram algumas inquietações que me levaram a segunda tentativa de ingressar na pós-graduação, desta vez *stricto sensu*, ou seja, o mestrado.

Com essas motivações, no início de 2012, mais uma vez, incentivado por professores, companheiros de lutas, lideranças indígenas, por último pela professora Maria Aparecida Bergamaschi e minha amiga Juliana Schneider de Medeiros, iniciei o processo de seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. Caminho cheio de obstáculos, desafios dolorosos, caminhos de tortura, classificação homogênea, sem

espaço para interculturalidade. Apesar de todas as dificuldades, obtive classificação para o ingresso no Mestrado.

Agora o desafio era construir um projeto que representasse minhas experiências e, na sistematização final, produzi a dissertação com o título *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. Neste trabalho busquei dialogar com os Kófa a respeito das formas de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças kaingang. Na relação entre as crianças e os adultos fica evidente que são os mesmos espaços para aprender, o que resulta em crianças mais autônomas e um aprender baseado na escuta, na observação e na experimentação. Além dos espaços tradicionais e formas próprias de aprender no cotidiano comunitário, a escola passa a ser um espaço a mais na educação das crianças: professores kaingang e as próprias crianças vão ressignificando a escola como lugar de diálogo e não de imposição; rodas de conversas e a oralidade ganha presença, deixando aparecer a escuta silenciosa, que é uma metodologia potente nos processos de aprender indígena.

A luta por acesso à escola e à universidade pode estar voltada para o fortalecimento das tradições, métodos e pedagogias próprias, às lutas políticas e a possibilidade de conhecer a cultura não indígena e suas tecnologias. Nesse sentido, no mestrado procurei compreender experiências de ensino das escolas em terras kaingang, mostrando os contextos de aprender das crianças e as políticas públicas para educação escolar indígena. Apontei alguns desafios teórico-metodológicos para uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, problematizando ações pedagógicas das escolas indígenas kaingang, sua gestão e a formação dos professores. O ingresso em um programa de pós-graduação foi a oportunidade de apresentar o povo kaingang com sua cultura, seu jeito próprio de ser, sua cosmologia, suas crenças, suas espiritualidades, seus rituais, de modo geral seus conceitos de educação, sua pedagogia. Igualmente, pautei a busca e o reconhecimento das diferenças entre os povos e, nesse sentido, apontar caminhos para os kaingang em suas decisões nos projetos presentes e futuros.

Os estudos realizados no mestrado permitiram ver que o distanciamento entre o conhecimento transmitido pela escola, com sua carga ocidental, ainda é grande entre os indígenas. Isso fortalece a ideia de que os professores indígenas precisam de autonomia político-administrativo-pedagógica, num processo que envolve a

construção de proposta curricular diferenciada, a organização da escola e a participação efetiva das comunidades na vida escolar. Acredito que a efetivação do protagonismo escolar, junto com as lideranças, pais e mães na formulação do projeto de escola ainda é um desafio, principalmente porque a tradição da educação ocidental continua impondo padrões homogeneizantes, sem considerar as diferenças. Esse é o modelo (im)posto nas comunidades kaingang desde muito tempo. Acredito que o protagonismo indígena poderá construir um modelo de gestão escolar baseado na reciprocidade, práticas pedagógicas específicas e que fortaleçam o modo de ser kaingang, o ensino bilíngue, a oralidade, os conhecimentos ancestrais na saúde, nas ciências, nos seus pensamentos filosóficos, nos processos educativos, além de outros saberes.

A negação das diferenças desenvolveu um imaginário que, por muito tempo, colocou os povos indígenas e seus conhecimentos na invisibilidade. Diante desse contexto procurei desenvolver minha pesquisa de mestrado sobre os processos próprios de aprendizagem de meu povo e também produzir argumentos para a implantação de políticas públicas para educação escolar indígena, a fim de garantir a efetivação de componentes curriculares específicos e calendários próprios. No entanto, a construção de uma política pública condizente com os anseios das comunidades indígenas ainda é um desafio e que me coloca na busca de novas reflexões. Se a escola quiser atender às expectativas da ressignificação e revitalização cultural, linguística e a sustentabilidade dos Kaingang, ela não pode simplesmente ficar repetindo os modelos colonizadores, na qual simplesmente repassa informações ou conhecimentos da sociedade europeia, negando a existência indígena neste continente, solo em que desenvolveu ciências e tecnologias próprias desde tempos ancestrais.

É necessário compreender que na “verdadeira escola indígena”, a educação não se desvincula da vida cotidiana da comunidade e dos demais espaços educativos. Portanto, para pensar uma escola verdadeiramente indígena, temos que nos apropriar dos processos pedagógicos indígenas, e isto significa trazer, de forma reconhecida e contundente os conhecimentos indígenas para dialogar, no espaço escolar, com os demais conhecimentos. Respeitar os processos próprios de aprendizagem é direito constitucional. Para isso, se faz muito importante buscar os

conhecimentos na sua fonte primaria que é a memória dos nossos velhos e aprender a escutar.

Um dos ensinamentos muito valioso é aprender a ouvir[escutar] e, para tanto, é necessário respeitar o tempo e o espaço do outro. Quando ouço uma pessoa de idade falando isso para mim, lembro de uma sala de aula, onde muito pouco fui ouvido, onde fica muito evidente o desrespeito do tempo e do espaço do outro, um lugar onde as pessoas são bruscamente interrompidas por outras. (FERREIRA, 2014, p.21).

Com essas lembranças reconstruí minha trajetória escolar, em especial da vida acadêmica e das lutas por direitos. Penso também que é uma necessidade trazer os conhecimentos indígenas para a universidade e, aos poucos, mostrar a relevância destes para as sociedades em geral. E mais do que isso, tirar os conhecimentos indígenas da invisibilidade, da crença que os indígenas não possuem conhecimentos próprios, que são incapazes. Tenho consciência dos questionamentos a que sou submetido por estudantes não indígenas sobre minha presença, assim como outros indígenas que hoje estão cursando a graduação e a pós-graduação.

### **Seguindo as Pegadas**

Seguindo essas pegadas, incentivado pela situação da educação escolar kaingang, pelos companheiros(as) de luta e potencializado pelo incentivo do parente Gersem Baniwa, em 2016 decidi enfrentar a seleção para ingressar no doutorado. Nessa nova etapa o interesse era o de aprofundar minha compreensão sobre as dificuldades de concretizar uma educação escolar com conceitos, metodologias, gestão específica da escola indígena, sua função social, econômica e cultural para os kaingang. Uma escola própria, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Acredito que instrumentos teórico-metodológicos da educação descolonial podem contribuir para melhor compreensão do processo histórico de educação, vivenciado e vivido pelo povo Kaingang na busca pela educação escolar a partir de seus conceitos.

Nesse sentido, surge a tese *Ūn Si Ag Tũ Pě Ki Věnh Kajrãnrãn Fã: o papel da escola nas comunidades Kaingang*, produzida com significado da minha vida e do povo Kaingang. O desafio tem duas faces: procurar respostas para a efetivação de uma escola própria kaingang, mas, também, contribuir com a academia, para refletir a respeito dos conhecimentos produzidos e existentes a partir da cultura, da ontologia e cosmologia do povo kaingang.

Cumprir esta missão não é tarefa fácil, pois na academia existem diferentes linhas de pensamento (correntes) com diversos graus de entendimento, que desafiam o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas. Nossos conhecimentos e saberes encontram resistências e tem pouca visibilidade, diante de uma ciência que orientou o processo de dominação colonial dos povos indígenas e impõem (ou tentam impor) um mundo europeu branco. Para a ciência moderna, os conhecimentos indígenas são superstições, mitos e lendas. Refletir sobre isso na academia é um grande desafio, especialmente no doutorado, assim como trazer as experiências vividas ao longo da minha escolaridade, no movimento indígena, na escola, nos espaços políticos em que se tratam questões relacionadas aos indígenas. Nesse sentido, o desafio é ampliar minha capacidade de compreensão e análise dos contextos kaingang em sua relação com a sociedade não indígena.

Para uma caminhada de afirmação dos conhecimentos indígenas nos meios acadêmicos e, principalmente, nas escolas em terras kaingang não é simples ou fácil, pois o preconceito, a discriminação e os desconhecimentos predominam. A presença física dos indígenas nos espaços acadêmicos, se mantendo como indígena, é um desafio, ainda mais acentuado quando busca o reconhecimento desse novo sujeito acadêmico como intelectual orgânico, com seus conhecimentos, suas metodologias, com seu tempo e seu espaço de aprender, desobedecendo ao dito “cientificamente”. Nesse sentido, diz Mignolo (2008, p. 288):

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento não será possível o *desencadeamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas nessas bases, tanto teológicas quanto seculares.

Assim, os intelectuais indígenas desafiam e são desafiados a encontrar caminhos para suas convicções epistemológicas, mesmo enfrentando várias dificuldades para viver na academia: adaptação aos tempos e espaços, o modo de produzir conhecimento centrado na escrita como produto determinante de avaliação, contradições entre discursos e práticas nas salas de aulas. Em geral, ainda são/somos vistos como atrasados, inferiores, carentes e passíveis de tratamento tutelar, mas o que precisamos é tratamento diferenciado, numa relação de brancos e indígenas. Quijano (2005) chama atenção para a classificação social da população mundial, de acordo com a ideia de raça, que é uma construção mental que expressa à experiência básica da dominação colonial e historicamente significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Sendo assim, o fortalecimento das diferenças vai permitir a construção de outras epistemologias. Nesse sentido, Luciano (2011, p. 286), diz que:

Para se pensar uma epistemologia da convergência, é fundamental evitar a opção forçada entre reducionismo e holismo, porque se trata de uma falsa dicotomia. A despeito de suas especificidades, pois um não substitui o outro, “saber reduzido” e “saber holístico” são indissociáveis. A interação entre eles é sempre estranha, mas também criativa, que resulta em instigantes fontes de inspiração para os saberes interculturais.

Diante disso, é preciso lembrar que no Brasil tivemos um longo período dedicado à negação da diversidade, extermínio cultural e físico, escravidão indígena, políticas de Estado para integração, incorporação dos indígenas à sociedade nacional, desqualificação e destruição das organizações sociais desses povos. Séculos de recusa de suas crenças, línguas, costumes e tradições, numa clara ideia de que os povos indígenas são desprovidos de conhecimentos, sem tecnologias e por isso deviam ser civilizados para o desenvolvimento a partir de um entendimento eurocêntrico. Ideias ainda permanentes e enraizadas em nossos dias.

A modernização de práticas de silenciar os povos indígenas, desenvolvendo projetos de grande impacto sobre seus territórios, construindo represas hidroelétricas, estradas, atividade mineradoras, desmatamentos das florestas, atividades de agronegócios com o uso desenfreado de agrotóxicos, causando impacto sobre a vida das comunidades indígenas. Ignoram a consulta previa



estabelecida em leis nacionais e internacionais, de acordo com os Direitos Humanos, precarizando a vida desses povos que, além disso, são acusados de atrapalhar o desenvolvimento, numa atitude evidente de preconceito e discriminação.

Essas práticas vêm sendo desenvolvidas desde a primeira invasão dos territórios indígenas pelos portugueses em 1500 e aperfeiçoadas pelo Estado nacional. O Serviço de Proteção ao Índio – SPI, criado em 1910, desenvolveu políticas para a integração dos indígenas à sociedade nacional, fortalecendo a ideia de inferioridade. A escola foi utilizada como uma das ferramentas para introduzir valores ocidentais brancos, proliferando a língua portuguesa. Podemos dizer que as iniciativas “inovadoras” que pretendiam modernizar o Brasil do século XX foram mais uma vez desastrosas para os povos indígenas.

Diante de séculos de colonização, a partir dos anos 1970 os indígenas se mobilizam de maneira mais efetiva e formam suas organizações. Começaram a participar de forma muito assídua nas discussões e na construção da Constituição Federal do Brasil de 1988. Desse modo buscaram constituir novos caminhos para a garantia das culturas, das identidades como povos produtores de conhecimentos a partir de uma visão de mundo próprio, da garantia de seus territórios, das crenças, das línguas, do direito. Enfim, a luta por assegurar o direito de sermos sujeitos de nossa existência, de nossas histórias e outra perspectiva de ver o mundo a partir de nossas cosmologias, por meio de manifestações culturais próprias.

As garantias legais conquistadas na Constituição Federal de 1988 estão estampadas em dois principais artigos referentes aos povos indígenas brasileiros: Artigo 231- “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, já referido em páginas anteriores, e no Artigo 232- “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988).

Diante desses preceitos legais de direito, a ida às universidades ganha corpo e é necessária para melhor compreensão das leis e das construções de políticas públicas que atenda os anseios indígenas, além de apresentar os seus conceitos a

partir de seu próprio olhar, compreender e fazer cumprir o que reza as leis referentes aos direitos destes povos. O ingresso à universidade é realizado em dois movimentos, em tempos diferentes: o primeiro, considerando o contexto político que se apresentam para os povos indígenas, a necessidade de construir alianças e, nesse sentido, a universidade vai ser umas das parceiras escolhidas para as lutas. Dentro deste movimento, destaco a importância das ações afirmativas implementadas no Brasil, mais forte nos últimos dez anos e que permitiram uma ampliação significativa da presença de indígenas estudantes nos diferentes cursos de graduação<sup>18</sup>. O segundo movimento, é a chegada dos indígenas nos Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados), marcado pela construção de pesquisas que apresentem e representem o seu povo indígena para a universidade e de maneira geral para a sociedade não indígena, mostrando nossas diferenças, nossas línguas, nossos costumes, nossas tradições, nossas culturas, nossos conhecimentos, outro jeito de ver o mundo, a ontologia e a cosmologia própria de cada povo indígena.

Ocupar a Graduação e a Pós-Graduação na academia são movimentos que buscam colocar os indígenas na condição do protagonismo e de autoria na interlocução com as sociedades não indígena, na gestão e condução das políticas públicas que diz a seu respeito, majoritariamente ocupados por não indígenas. A escolha da universidade como uma das parceiras para as lutas indígenas se justifica por ser um espaço de produção de reflexões, em que nós indígenas também podemos trazer nossos conceitos para serem compartilhados, mostrando nossos valores diante das demais sociedades.

É claro que a universidade é desafiadora para os indígenas. Um espaço que é ainda desconhecido e está sendo descoberto; uma instituição que desconhece a realidade dos povos indígenas, mas que têm sua importância, afirmando os posicionamentos dos indígenas que a frequentam e suas opiniões críticas diante das realidades sociais e no reconhecimento científico, tecnológico e cultural próprios. Nesse sentido, a universidade vai se constituindo em um instrumento fortalecedor das lutas indígenas.

---

<sup>18</sup> Abordo este tema com mais profundidade em texto publicado na página do ESIAL, no caderno Apuntes: <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/1-pdf.pdf>

Porém, não podemos esquecer que a universidade é um espaço branco e ocidental, espaço da elite branca e eurocêntrica e, por isso, os primeiros estudantes indígenas que a frequentam sofreram preconceitos e discriminações. Repetidas vezes os estudantes indígenas ouvem: “índio tem que estar no mato, não na universidade”, “o que você está fazendo aqui?”, “você está aqui por ganhar tudo do governo”, “vocês não são mais índios”, entre outras manifestações de racismo. São falas intimidadoras, mas que também mostram a ignorância a respeito dos indígenas e suas lutas. Isso evidencia as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas que “abriram caminhos”, mas não quer dizer que hoje não existam dificuldades. Talvez, tenha mudado a forma como se apresenta o preconceito e o racismo, pois embora existam políticas de ingresso, ainda há pouco entendimento das condições necessárias para a permanência. Nesse contexto, vale afirmar que os indígenas passam de objetos de pesquisa para sujeitos pesquisadores ou, ainda, apresentadores de seu mundo para a sociedade não indígena. São os verdadeiros mediadores interculturais.

Aos poucos, as barreiras vão se rompendo, pois, os indígenas estudantes vão se impondo de forma qualificada, afirmando seus conhecimentos evidenciados nas escritas de trabalhos finais; escritas que vem de dentro para fora, no equilíbrio da emoção da vida com a razão científica ocidental, marcadas pela oralidade, por suas crenças e espiritualidade, como parte de um mudo interligado, não separando humano e natureza.

Mesmo sofrendo o preconceito, os “primeiros indígenas estudantes” se mantiveram firmes, por considerar o ensino superior importante na caminhada da conquista dos espaços fora e dentro das terras indígenas (aldeias), pois hoje atuam como professores, como enfermeiros(as), advogados(as), médicos(as) e outras especializações. São profissionais que ocupam cargos públicos, de gestão e definição de políticas indígenas.

O doutorado ajuda a aprofundar questões relevantes para a vida kaingang, como as políticas pública para educação escolar indígena, a maior visibilidade de seus conhecimentos, os modos de vida, a organização social, a pedagogia própria, o jeito de educar a partir da convivência entre todos os membros de suas comunidades, concepções de mundo, sua relação com os elementos da natureza, o respeito pelo mais velho e as crianças. Enfim, a partir disso, vislumbrar o acesso dos

kaingang às técnicas, aos conhecimentos não indígenas, sem que estes se sobreponham aos valores fundamentais para a sobrevivência como povo diferente, consciente de não se negar ao acesso à vida moderna.

Diante disso, ligando o radar, vejo que muitos parentes também já tiveram e ainda tem essa caminhada de resistência e resiliência, de negociação, de diálogo e de proposições na busca de colocar em pauta os desejos de seu povo, trazendo para a sociedade não indígena outras formas de compreender nosso mundo, que parece estar prestes a um colapso devido a prevalência de modelos suicidas. Assim, concretizo aqui a ideia de aprofundar o olhar indígena sobre a educação escolar, especialmente do meu povo, bem como as inúmeras questões que a rodeia.

## II O POVO KAINGANG

### Cultura, Território e Escola

Os Kaingang têm como parte constitutiva o universo natural, em que o humano e a extra-humano estão intimamente ligados: seus ancestrais vieram da terra! A explicação mítico-cosmológica, explica seus costumes, as tradições culturais e suas lutas em defesa da terra. Conforme sua tradição acredita que retornarão para a morada dos mortos, para debaixo da terra. Com este entendimento, não se colocam na condição de superioridade na relação com as demais espécies do universo, mas sim interligados de forma horizontal e em contínua interação.

O povo Kaingang, está entre os povos indígenas mais numerosos do Brasil. Segundo dados do IBGE (2010), os Kaingang somam 37.470 pessoas, das quais, 31.814 vivem em terras indígenas. Mais numerosos que os Kaingang, no Brasil, seriam apenas os Tikuna, no Amazonas (em torno de 46 mil pessoas) e os Kaiowá-Guarani, no Mato Grosso do Sul (pouco mais de 43 mil pessoas). No levantamento sobre o número de falantes da língua indígena (acima de 5 anos), o povo Kaingang também ficou em 3º lugar: 22 mil falantes, sendo 20 mil entre os moradores das terras indígenas (portalkaingang). A língua pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, reconhecida somente no território brasileiro e que tem falantes desde o sul do Pará e Maranhão até o Rio Grande do Sul. De acordo com critérios geográficos, socioculturais e linguísticos, os Xokleng e os Kaingang pertencem ao grupo Jê Meridional.

Segundo o pesquisador kaingang Danilo Braga (2015), o Rio Grande do Sul foi povoado muito antes do que a maior parte das pessoas imagina: os primeiros humanos que aqui se estabeleceram, há uns 10 mil anos a.C, acamparam à beira do rio Uruguai e nos abrigos rochosos do vale do Caí, antigos territórios kaingang. Portanto, a existência indígena no Rio Grande do Sul e sua povoação vêm se desenvolvendo há, pelo menos, 12 mil anos e isso vêm formando consenso entre os estudiosos a respeito da presença indígena no estado. Este dado, por si só, justificaria as lutas kaingang pela retomada de seus territórios, que representa a

manutenção de sua cultura milenar. O povo Kaingang, nos séculos passados, tiveram, sistematicamente, seus territórios diminuídos, ocupados pela colonização. Durante esse processo, sempre teve muita resistência em defesa de suas terras, talvez porque seja um povo que, mitologicamente explica a sua origem vinda da terra.

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 até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú 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 persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções<sup>19</sup>.

Os Kaingang são reconhecidos pelo princípio cosmológico dualista:

Nos mitos kaingang, dois irmãos são primordiais: *Kamé* e *Kajru*. Juntos, produziram não apenas divisões entre a humanidade, mas também divisões entre todos os seres do cosmos: o Sol é *Kamé* e a Lua é *Kajru*; o Jémũje (lagarto) é *Kamé*, o Kajër (macaco) é *Kajru*; persistência é *Kamé*, inovação é *Kajru*; objetos compridos são *Kamé*, objetos redondos são *Kajru*; Fág (pinheiro) é *Kamé*, Kënhkórã (Grápia) é *Kajru*. Assim, todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade *Kamé* ou *Kajru*. (CLAUDINO, 2012, p.108).

Os mitos narrados pelos Kófa kaingang conferem a eles credibilidade e poder de liderança. O presente é explicado pela ação que aconteceu no passado, cujos efeitos atuais não foram apagados pelo tempo. Isso é evidenciado nas narrativas kaingang, ao trazerem em suas palavras as relações entre os humanos, os animais, a natureza, mantendo e aprofundando vínculos necessários para a vida em equilíbrio. São histórias que vão se desenhando no tempo e conforme os contextos vividos pelo povo, a reconstrução no presente. Essas histórias são referências e possuem uma dimensão que produz e conduz o cotidiano, estabelecendo pontos de referências, considerando o mundo como espaço organizado pela ancestralidade.

---

<sup>19</sup> [www.comin.org.br/mitos\\_kaingang](http://www.comin.org.br/mitos_kaingang)

São concepções que explicam como se deu o mundo e estabelecem relações entre a sociedade, dando significado a existência do povo.

### **A organização sociocultural kaingang**

A organização sociocultural kaingang é representada pelos antepassados Kamẽ e Kajru, mas que não impõem uma separação espacial entre as diferentes dualidades. Cada metade clânica possui uma marca/sinal, que usa em seus rituais: a dos Kamẽ, téj-comprido; a dos Kajru, ror-curto.

É pertinente e importante reafirmar que a organização em duas metades Kaingang não distancia uns dos outros; ao contrário, lhes aproxima muito, porque se complementam. Dizem os kófa que os Kamẽ são considerados possuidores de espírito mais forte e, por isso, sempre tomam a frente nas cerimônias relacionadas aos mortos, pois possuem facilidade para intervir junto aos espíritos, caso esses queiram levar pessoas daqui da terra para a morada dos antepassados Kaingang, vënh kuprĩg jamã- morada dos espíritos, prática muito especial no ritual do Kiki. Por outro lado, os Kajru lideram nas questões políticas e nas guerras. As distinções da marca téj e ror são importantes em muitos aspectos da vida e da concepção de mundo. Os Kaingang pintam-se principalmente para o ritual do Kiki e cada metade tem sua pintura exclusiva. Os Kamẽ têm listras e os Kajru, bolinhas. Os Kaingang vivem a relação de complementariedade, caracterizada pela reciprocidade como organizadora de suas ações sociais.

Segundo os Kofá Kaingang, tradicionalmente, a pintura é feita com carvões, sendo que a dos Kamẽ é feita com lascas de pinheiro queimadas e depois moídas e umedecidas. Já, as pinturas do grupo Kajru são feitas com uma madeira conhecida como Sete Sangria e também o Catiguá. Assim: Kamẽ, preto e Kajru, vermelho. Saber as diferentes partes complementares é essencial para se compreender o ritual do Kiki, em que cada metade fica separada. Então, é importante que cada kaingang tenha um nome de acordo com sua marca, pois é isso que vai indicar a qual metade cada pessoa pertence.

O Kiki é uma bebida típica kaingang, produzida com mel nativo. O ritual do kiki é uma festa<sup>20</sup> oferecida aos mortos recentes, um momento muito importante, pois é nesse ritual que acontece o encontro entre as pessoas que já morreram com as vivas, que voltam para rever seus parentes que permanecem aqui, em cima da terra. Dizem os Kaingang que após a festa os mortos retornam para suas moradas de baixo da terra, onde ficaram aguardando a vinda dos seus parentes. Veiga (2006), que é uma estudiosa da cultura Kaingang não indígena pertencente à academia, diz que o ritual é marcado pela reciprocidade entre as metades: os rezadores das seções da metade Kamẽ devem rezar pelos mortos das seções da metade Kajru e vice-versa. Os nomes pessoais, retomados no Kiki, são patrimônio das seções. Nesse sentido é importante dizer que os kaingang têm como regulador de suas relações sociais a reciprocidade e, então, a festa também evoca essas relações entre as pessoas e sua cosmologia.

Essa relação fica evidenciada quando os kaingang vão à mata para escolher um pinheiro, no qual será confeccionado o coxo para o preparo do Kiki, a bebida. Após a escolha, eles fazem suas rezas, encabeçados por um Kamẽ. Segundo os kófa kaingang, a reza é para pedir permissão ao espírito do pinheiro para sua derrubada, em que falam da sua importância para a realização do ritual. O pinheiro é Kamẽ, portanto, é um parente - Kanhkã. Esse é um momento de muita profundidade na cultura Kaingang. Após a derrubada do pinheiro, as rezas continuam sobre o tronco já no chão. De fato, todas as plantas existentes são parte dos kaingang, são Kamẽ, são Kajru e, nesse sentido, cada árvore derrubada é uma vida perdida, é um parente a menos para as relações na cosmologia kaingang.

A cosmologia Kaingang evidencia invocações de diálogos entre as árvores e outras plantas que estabelecem relações com seus espíritos. Essa sensibilidade dos Kaingang com as plantas produz uma força conjunta, transferida na utilização destas como seus remédios, pois é preciso falar com a planta que é o remédio para que ela faça a cura desejada pelo seu usuário.

Esse ritual que acontece com pinheiro na sua derrubada para a festa do Kiki, antes de tudo ele é cumprimentado e depois lhe é explicado os motivos de sua

---

<sup>20</sup> Em acordo com os Kaingang, em 1995 foi registrado em vídeo um ritual do Kiki, que pode ser visto em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=ritual+do+kiki+kaingang](https://www.youtube.com/results?search_query=ritual+do+kiki+kaingang)



derrubada. Os Kófa kaingang falam que o pinheiro alimentou os Kaingang com suas sementes – Fág e para isso o pinheiro teve que crescer além das outras plantas, se posicionando com seus braços, que são os galhos levantados para o alto, de modo que o sol, com seu calor, os mantivessem com energia e assim produzindo muito pinhão. Hoje continua com os braços levantados em sinal de agradecimento. Lembrando as florestas de pinheiros que foram atacadas pelas madeireiras, por ser uma madeira nobre. Mas, mais do que isso, era um ataque à fonte de alimento dos Kaingang. Por sua falta, os antigos eram obrigados a mudar suas moradias para outros espaços, onde tinham alimentos e assim suas terras foram sendo invadidas a ponto de ficar com pequenos pedaços, desprovidos de sua principal fonte de alimento, o pinhão.



O pinheiro mais grosso da Reserva Indígena de Mangueirinha mede 1,87 de diâmetro<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> No Dia Nacional do Índio - 19 de abril -, um desafio diferente foi lançado para um pequeno grupo liderado pelo cacique Milton Kokoj, da Reserva Indígena Kaingang, de Mangueirinha. Saímos para uma pequena aventura que batizamos de "Expedição Araucária Kaingang", com o objetivo de encontrar o maior pinheiro da reserva - quem sabe até do Paraná. A área é detentora da maior reserva de araucária do mundo, orgulha-se em dizer o cacique Milton. "Temos a maior reserva do mundo, e nosso compromisso com as gerações futuras é sua preservação, um desafio diário na conscientização da própria comunidade indígena e dos brancos no entorno" (expedição araucária Kaingang). <https://www.jornaldebetrato.com.br/noticia/243953/na-busca-pelo-maior-pinheiro-da-reserva-indigena-de-mangueirinha>. Acessado em 01/04/2020.

Após o ritual do kiki, todos os nomes dos mortos estão disponíveis para serem usados nas crianças kaingang, pois, antes disso é perigoso o seu uso: se acredita que os donos dos nomes poderão vir e levar as crianças para a aldeia dos mortos.

Outro momento de muita profundidade na cultura kaingang é quando alguém fica viúvo ou viúva: acredita-se que quando o companheiro ou a companheira morre, uma parte daquele que morreu fica com a pessoa que permanece viva. Então, essa pessoa precisa passar por uma purificação, pois o viúvo ou a viúva constituem-se em uma ameaça para a comunidade, causando um mal-estar entre as pessoas, podendo levar até outras pessoas à morte. Um kófa kaingang relatou que “durante o velório, o viúvo ou a viúva não pode olhar para as demais pessoas, pois se isso acontece essas pessoas podem ficar fracas e morrer”. No processo de purificação, os cuidados com o(a) viúvo(a) deve ser feito pelo seu cunhado(a), que é da marca oposta: Kamẽ cuida de Kajru e vice versa. O(a) viúvo(a) é levado para o mato, onde recebe os cuidados e é lavado com remédios naturais.

Outra característica importante dos kaingang é a reciprocidade, princípio regulador da vida comunitária. A reciprocidade engloba elementos culturais, sociais e políticos, como aparece nas situações já narradas, mas que também está presente na maioria dos gestos cotidianos, perpassando as formas de produção ao consumo e socialização dos bens. Muitas vezes não está ao alcance de um olhar não preparado, incapaz de ver a profundidade das práticas cotidianas do povo indígena.

Entre os Kaingang, a vivência da reciprocidade está diretamente ligada às metades clânicas Kamẽ e Kajru. A cooperação, as práticas econômicas e rituais marcam a relação entre os clãs. Aquilo que na cultura ocidental é considerado ajuda mútua ou solidariedade, na sociedade Kaingang é uma regra social imperativa, não uma escolha do indivíduo. Nesse sentido, Ramos (2001), corroborando o que afirmo aqui a respeito dos Kaingang, diz que:

Em algumas sociedades, como a dos Sanumá, recusar-se a dar alguma coisa a quem a pede torna uma pessoa vítima de feitiçaria por parte daquela que viu seu pedido frustrado. Há, portanto, várias maneiras de inibir tentativas de acumulação ou de desigualdade social com base na aquisição material diferenciada (RAMOS. 2001 p. 39).

Isso implica na impossibilidade de acumulação de bens e recursos por uns em prejuízo dos outros, prática comum entre os não indígenas. Isso dificulta a geração da desigualdade na sociedade kaingang. Também justifica a luta em defesa de suas terras, espaço no qual vivem a partir de suas concepções, espaço tempo em que se dá o desenvolvimento sociocultural e linguístico. Nesse sentido, a terra não é um simples elemento de produção econômica, mas sim espaço tempo de reprodução cultural recíproca. A afirmação de Cledes Markus, que fez um longo estudo sobre o bem-viver entre alguns povos indígenas, evidencia que:

A reciprocidade é uma categoria fundamental na cosmologia indígena. Ela aponta para a inter-relação e interdependência entre todos os sujeitos do cosmos e do âmbito espiritual. Ela propicia e fundamenta trocas e comunicação, compromissos e cuidados mútuos, solidariedade, cooperação e intercâmbios de saberes e conhecimentos entre os diversos seres do cosmos e o Divino (MARKUS, 2018, p.97)

Portanto, um bem coletivo, ao qual cada família indígena tem direito ao acesso segundo suas necessidades, aproveitam os recursos disponíveis a partir de suas necessidades culturais e as atividades econômicas e sociais. A economia de reciprocidade entre os Kaingang mostra que o trabalho e a produção estão relacionados à tarefa de seu bem-viver, diferente da sociedade não indígena, em que o trabalho é encarado como forma de obtenção de riqueza. Para isso, na sociedade não indígena o trabalhador necessita seguir regras pré-determinadas pelos donos dos meios de produção, muitas das vezes se sujeitando a ser explorado à exaustão.

Em termos gerais, o trabalho e a produção entre os kaingang estão ligados aos direitos e obrigações dos princípios culturais. Nesse sentido, a noção de que os povos indígenas estão eternamente ocupados à procura de alimentos, sem atividades mais criativas é uma farsa, como também é falsa a ideia de que são preguiçosos, como são taxados pelos brancos, pois o cotidiano é considerado trabalho. São outras concepções de sociedade, de vida, de trabalho, de distribuição dos bens.

Diante da compreensão de mundo ocidental e considerando que muitos dos anseios e necessidades da população Kaingang são semelhantes aos demais, a luta por garantia de sobrevivência nas suas terras continua sendo a realidade de tempos

passados, mesmo havendo uma diversidade sociocultural entre os povos indígenas, possuem lutas semelhantes entre si, que os unem.

### **O território Kaingang: expropriação e processos de retomada**

A grande maioria da floresta de pinheirais e uma boa parte subtropical do sul do Brasil era o território ocupado pelo povo kaingang antes da chegada dos europeus. Essa ocupação tinha como referência os planaltos do Rio Grande do Sul até o sul do estado de São Paulo. Além disso, também ocupavam os pinheirais de Misiones, na Argentina.

A ocupação do território de pinheirais e os campos existentes em seu meio tinham muito a ver com o aproveitamento dos recursos naturais do ambiente, lugares que mantinham aldeias fixas e se deslocavam no seu interior, movimento importante para a subsistência, qual seja a criação dos Vãre<sup>22</sup> em diferentes locais, conforme as épocas do ano. Assim, aproveitavam de melhor forma os recursos naturais que os rios e a floresta de pinheirais lhes ofereciam.

Segundo Becker (1976), as informações a respeito dos kaingang foram agrupadas em três períodos, sendo que para cada um deles há também uma denominação por parte da sociedade não indígena: do século XVI a XVIII, os Guaianá; o século XIX, os Coroados; o século XX, são chamados de Kaingang, denominação introduzida em 1882. O pesquisador kaingang Danilo Braga (2015) nos diz que no início do século XVI, através de expedições litorâneas de exploração e comércio de pau-brasil, os portugueses chegaram até o litoral do extremo sul do que hoje é o Brasil. Nessa época iniciaram os primeiros contatos com os Kaingang, por meados de 1600, quando alguns poucos grupos moravam nas proximidades do litoral atlântico. Mas isso foi insignificante no momento, pois o que levou os portugueses a ocupar o território foi a chamada economia pastoril. Com a destruição das reduções jesuíticas no século XVIII, verificou-se a presença dos Kaingang no planalto sul brasileiro, nas florestas de araucárias até São Paulo. Com a destruição e expulsão dos padres jesuítas dos Sete Povos das Missões no Rio Grande do Sul,

---

<sup>22</sup> Vãre era um lugar escolhido para suas paradas, onde podiam fazer suas pescas, caçadas, coletas e até plantavam. Depois de um tempo retornavam para sua aldeia principal - podemos dizer também que era um tipo de acampamento.

todo o gado que então pertencia as reduções, Vacaria do Mar, Vacaria da Serra e Campanha, ficou disponível para a exploração colonial e isso intensificou o contato com os kaingang do sul.

De acordo com Ramos (2006), a abertura de estradas (final do século XVIII e século XIX) era fundamental para ter acesso à região missioneira do que é hoje o Rio Grande do Sul. Dessa maneira, inicia-se a abertura da estrada que partia de Sorocaba (SP), cidade em que era realizada a mais importante feira de gado. Seguindo em direção ao sul, passando pelos campos de Castro e Curitiba, entrando em Santa Catarina, dirigindo-se pelos campos de Lages, passando pelos campos de Vacaria (RS). Desses campos, seguiam para o oeste, cortando todo o norte do Rio Grande do Sul, passando em Cruz Alta e então, chegando finalmente no seu destino, as missões (Sete Povos das Missões). Assim, o território kaingang começa a ser invadida pelos brancos, os primeiros campos foram os de Itapeva (SP) e Castro (PR), onde os grupos kaingang que fizeram resistência foram exterminados. Em outros campos que ficavam no caminho foram transformados em fazenda de invernadas, como nos campos de Lages, SC e Vacaria, RS.

No início do século XIX já era muito grande o interesse pelas terras Kaingang, pois se constituía uma necessidade dos colonos a busca por mais espaços transitáveis e para a colonização. Nesse contexto, o recém chagado no Brasil em 1808, D. João VI, ordena uma ofensiva contra os “índios Bugres”<sup>23</sup> e Botocudos elaborando uma Carta Regia, em 05/11/1808,

Em primeiro lugar que logo desde o momento em que receberdes esta minha Carta, deveis considerar como principiada a guerra contra estes bárbaros Índios: que deveis organizar em corpos aqueles Milicianos de Curitiba e do resto da Capitania de S.Paulo que voluntariamente quiserem armar-se contra eles, e com a menor despeza possível da minha Real Fazenda, perseguir os mesmos Índios infestadores do meu território [...]

Esta carta foi enviada para o governador de São Paulo, referenciando sobre o potencial econômico da região de Guarapuava e de Lages, indicando que essas

---

<sup>23</sup> O termo bugre é usado de forma pejorativa contra os povos indígenas, muito especial nas regiões sul, sudeste e centro oeste do Brasil. Essa palavra é derivada da forma francesa *bougre*, do *bulgari*, usado pelos italianos para referir-se aos povos vindos de fora do Império Romano, vistos como infiéis e bárbaros - pouco civilizados.

terras eram próprias para a criação de gado. A carta traz indicações de como proceder diante da resistência dos seus moradores, chamados por eles de bugres.

Sem querer produzir uma reflexão mais profunda, trago um enunciado de Frantz Fanon (1968, p. 46), do seu livro *Os condenados da terra*: “o colonialismo não é uma maquina de pensar, não é um corpo dotado de razão”. Nesse sentido, a Carta Regia vem fortalecer o que já vinha acontecendo há séculos e que os indígenas vinham resistindo. “É a violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de violência maior” (*Idem*, p. 46). Assim, os kaingang foram fazendo seus enfrentamentos de resistência, mesmo sendo aldeados e outros sendo mortos pelos colonizadores, pois estas terras estavam povoadas por muitos indígenas. Essas terras foram consideradas como próprias para a criação de gado por possuírem muitas pastagens naturais, sendo assim, tinham vantagem em relação a outras terras da região, o que as tornavam mais disputadas pelos colonizadores. Dessa forma, era necessária a imediata expulsão dos indígenas desses locais, pois, na visão dos invasores, estes eram os maiores obstáculos à sua ocupação. Então, garantidos pela Carta Regia, os estancieiros armaram suas milícias para a ocupação sistemática destas terras.

Durante o processo de ocupação violenta das terras por parte dos colonos, sempre houve resistência dos Kaingang, sendo obrigados a se aldearem como forma de resistência e sobrevivência. Nas palavras de Fanon (1968, p. 40), “está dominado, mas não domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade” e, assim, permanecem com suas estratégias de lutas. Com esse entendimento, os kaingang nunca baixaram a guarda e “nos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram arduamente pelas terras” (FERNANDES, 1960, p.11), mesmo parecendo vencidos sob o olhar do colonizador, jamais deixaram de acreditar na luta pela sua autonomia e pela garantia de suas terras.

Nesse sentido, Mota (1994, p.96), se referindo à ocupação dos territórios Kaingang de Guarapuava, diz que “foram eles capazes de resistir e sobreviver à violência da expansão capitalista do século XVIII até fins do século XX, lutando em defesa de seus territórios, de sua cultura e de sua auto-identificação”. Essa resistência é muito bem-dita na voz da liderança kaingang Augusto Õpe da Silva: “A dita civilização cortou nossos galhos, cortou nossos troncos, mas esqueceram de

arrancar nossas raízes e hoje brotam cada vez mais forte”. Com essa determinação os kaingang enfrentaram as políticas imposta pelas províncias em relação a ocupação de seus territórios. Isso aconteceu na província de São Pedro, hoje Rio Grande do Sul.

Como podemos perceber as estradas abertas e/ou usadas para a as atividades de exploração colonial tiveram um papel fundamental para as ocupações do território Kaingang, pois elas tornam-se um importante divisor do espaço entre os kaingang e os colonizadores. Nesse sentido, as estradas fazem parte do projeto de desocupação das terras indígenas para a colonização, pois os índios eram (e ainda são) vistos como empecilhos para o desenvolvimento da região do Planalto e Médio Uruguai.

Seguindo o pensamento de Sergio Buarque de Holanda, no livro *Caminhos e Fronteiras* (1994), que dispõe sobre a ocupação do Brasil meridional e aponta essa perspectiva de uma colonização de “caminhos”, de “movimento”. Reconhece também o historiador que as estradas construídas pelos colonizadores, em geral, seguiam os traçados dos caminhos produzidos pelos indígenas, que verdadeiramente sabiam dos perigos da terra e suas veredas. Talvez, por esse motivo, as estradas atravessem as terras indígenas, pois são tributárias dessas veredas originárias. Mesmo usando os conhecimentos indígenas, aqui em relação a suas estradas, prevalece a intenção de destruir modos de vida dos povos originários, literalmente atravessando formas milenares de habitar.

O engenheiro Pierre Mabilde (1983), funcionário público da província, deixa claro em seus escritos que fez questão de abrir a estrada de Bento Gonçalves para o norte, em direção ao Rio Uruguai, por dentro das aldeias kaingang, como forma de obrigar o deslocamento dos indígenas para o então Aldeamento Único de Nonoai. Foram movimentos colonizadores que trouxeram outros inúmeros problemas para as comunidades kaingang, entre tantos, utilizou a própria mão de obra forçada dos indígenas na abertura das estradas, intensificou o contato com os brancos, com a retaliação do território kaingang, provocando a interferência nas relações sociais, culturais e linguísticas, além da transmissão de doenças que os indígenas não conheciam. Cada vez mais a perda constante de terras para os colonos e acampamentos dos tropeiros que mais tarde foram se tornando cidades dentro do território kaingang.

A colonização seguiu em direção a região Norte, Planalto Médio e Alto Uruguai. Nestas áreas havia muita mata e um número grande de indígenas, o que tornou uma região de muito conflito. Com o aumento da migração para a província, juntamente com o surgimento de um projeto de arianização da raça brasileira, tornou-se necessária a liberação de mais terra para sua implementação. Até a metade do século XIX, os Kaingang e Xokleng chegavam com suas expedições exploratórias até São Leopoldo e São Sebastião do Cai, RS. Porém, esses locais já estavam destinados à colonização alemã e então os indígenas foram expulsos destas terras.

Esses e tantos outros mecanismos de pressão tiveram grande impacto sobre o povo Kaingang, provocando transformações em seus padrões sociocultural e linguísticos, levando muitos grupos à desintegração e até eminência de extinção. Nesse contexto todo, o governador do Rio Grande do Sul e depois o Serviço de Proteção ao Índio - SPI começaram a demarcar terras para os indígenas, porém, na mesma conduta de cada vez mais reduzir e impedir a circulação livre dos indígenas pelos seus territórios ancestrais, sendo obrigados a ficar confinados em pequenas partes de suas terras, os aldeamentos. Eram medidas para “reservar” terras indígenas e ao mesmo tempo diminuir e usurpar os territórios ancestrais.

Com o respaldo da visão positivista que havia chegado ao poder com os militares republicanos, estabeleceu-se a política de “integração”, em que o indígena era visto em estágio transitório, preparando-se para ingressar na “civilização”. Diante disso, cabia ao SPI garantir essa passagem. Entretanto, com a mudança na conjuntura política no Brasil nos de 1930, o órgão de proteção passou a envolver-se com os interesses dos fazendeiros, madeireiros, políticos regionais, colonos, colonizadores e demais interessados em explorar terras indígenas. Isso levou a total degradação e o esgotamento da vida das terras Kaingang que eram riquíssimas em araucárias nativas e madeiras de alto valor.

Além de explorar os recursos naturais das terras Kaingang, a partir dos anos de 1950, o SPI também passa a explorar a mão de obra indígena de forma sistemática, obrigando os kaingang a trabalhar nas lavouras comunitárias, em que plantavam trigo, milho, feijão, criavam gado bovino e mais tarde a plantação de soja, além de explorarem suas próprias matas nativas de araucária. Todo esse trabalho era feito com a força braçal, como escravos em suas próprias terras. Eram



alimentados de forma muito precária a base de feijão e farinha de milho, o fubá, feito tudo junto em uma única panela, prática que fez os Kaingang reconhecer aquele período como a “época do Panelão<sup>24</sup>”. Além disso, “ganhavam” a festa do “Dia do Índio”. Tudo isso revertia em benefícios exclusivo aos responsáveis pelo órgão de “proteção” e, dessa forma, foi se tornando espaço de corrupção e destruição do povo Kaingang.

O órgão foi extinto, assumindo essa função junto aos indígenas a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que imagina (ou promete) iniciar uma nova fase na vida Kaingang. O novo órgão vinha com uma visão empresarial e, além de produzir trigo, passou a investir mais na produção de soja nas terras Kaingang, muito especial nas décadas de 1970 e 1980. Com a proposta de melhorar o atendimento aos indígenas, implementam a política de desenvolvimento, querendo assim forçar a modernização nas terras Kaingang. Contudo, continuaram utilizando a mão de obra kaingang, do mesmo modo que era anteriormente feito anteriormente pelo SPI. Além disso, a FUNAI procedeu com a prática de arrendamento das terras kaingang para grandes produtores de soja e com isso muitos colonos foram se infiltrando e tomando posse de terras kaingang.

Outro marco importante a ser evidenciado é a Lei de Terra de 1850, que vai servir de aporte legal para as crueldades contra os povos indígenas, em especial aos Kaingang. A região sul do Brasil foi, de certa maneira, a mais atingida pela ganância da política colonizadora, pois naquela época os imigrantes alemães já almejavam as terras e era cada vez maior a chegada de imigrantes europeus na região, fazendo com que os Kaingang sofressem com as desapropriações de seus territórios.

É importante lembrar que a situação dos povos indígenas foi muito singular, pois em nenhum momento a Lei de Terra negou a necessidade da terra para os povos originários. Os indígenas teriam direito sobre as terras que tinham posse no momento, sendo assim não haveria a necessidade de legitimá-la. Na prática, grande parte destes territórios foi transformado em “terras devolutas”, como se não estivessem sendo ocupado pelos povos indígenas. Desse modo, as terras indígenas

---

<sup>24</sup> O projeto Panelão consistia na prestação de serviços nas plantações, por parte dos indígenas, primeiramente sem uso de máquinas. Eram usadas somente enxadas e foices desde o plantio até a colheita, recebiam alimentação de má qualidade e no dia do índio ganhavam uma festa, a festa do índio (FERREIRA, 2014)

foram aos poucos sendo vítimas de processos fraudulentos de legitimações de posse em favor de grileiros, que se tornavam donos dos títulos de propriedades fornecidas pelo governo da província de São Pedro.

Com o crescimento da economia extrativista e da economia agrícola no período pós Segunda Guerra Mundial, aumentou as pressões sobre as terras indígenas. No caso da economia agrícola foi a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários no Sul do Brasil. Por outro lado, agricultores em dificuldades buscaram se estabelecer em terras Kaingang.

No Rio Grande do Sul, no final dos anos de 1940 inúmeras terras kaingang foram expropriadas, algumas transformadas em reservas florestais, outras em loteamentos distribuídos a agricultores. Nos anos de 1960, outro ataque as terras Kaingang, quando o então governador do estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola fez, de forma ilegal, uma “Reforma Agrária” sobre Terras Indígenas. Muitas foram extintas, como a Terra Indígenas de Serrinha, Ventarra, Caseiros, Forquilha. Enquanto que outras foram reduzidas de forma muito drástica, como a de Nonoai, que teve parte de sua área transformada em Parque Florestal e parte loteada para colonos da região, ficando para os kaingang a menor parte; na Terra Indígena Inhacorá, parte foi transformado em loteamento para colonos e parte ocupada pelo Estado, onde foi criado uma Estação Experimental; foram ainda reduzidas as Terras de Votouro, Cacique Doble e Guarita, que tiveram suas áreas ocupadas de forma ilegal por colonos da região. Essa prática aconteceu em toda a região sul do Brasil.

Os Kaingang, aos poucos, vão retomando partes de seus territórios que foram perdidos no passado, iniciando por Mangueirinha, no estado do Paraná e se estendendo para o sul. Dessa forma, foram recuperadas as terras kaingang de Iraí, Ventarra, Monte Caseiro e Serrinha. Além dessas, foram retomadas as partes perdidas das terras kaingang de Nonoai, Votouro, Inhacorá, que ainda reivindicam partes perdidas, além de outras, ainda em processo de retomada, mantendo vários acampamentos kaingang.

As terras retomadas significam uma grande vitória dos kaingang na busca de uma vida digna em seu próprio território, que foram perdidos para a colonização nos séculos anteriores. Porém, todas as terras recuperadas estão esgotadas, devastadas pela exploração, em nome do desenvolvimento.

## A escola entre os Kaingang

Como já é de conhecimento de todos, temos um longo período na história, em que a “escola para o índio”, implementada por ações do Estado em parceria com missões religiosas, tinha a intenção de conduzir e forçar a integração e a assimilação dos indígenas à “Comunhão Nacional”, ou seja, sua extinção como povos culturalmente diferentes, entre si e da sociedade nacional branca europeia. Em razão disso, as línguas, as tradições, os conhecimentos, os valores foram negados pela escola. Os sábios indígenas perseguidos e seus conhecimentos negados.

Segundo D’Angelis (2002), a escola primária, presente em diversas comunidades Kaingang pelo menos desde a década de 1930 e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60 do século passado, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena quando passou a ser bilíngue, nos anos 70. Conforme afirma Bergamaschi (2005), esta escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória, expandindo-se para propagar o processo civilizador, desencadeando a partir da Europa. A ideia de escola como *lócus* específico e único de educação adquiriu universalidade e, progressivamente, naturalizou-se.

A imposição destas práticas colonizadoras, bem como a presença maciça dos brancos nas proximidades das terras indígenas, agravou o movimento de invasão e de arrendamento das terras promovidas pelo órgão federal e foram/são importantes fatores contra a permanência de tradições ancestrais indígenas, incluídas a língua originária. Disso também decorrem casamentos interétnicos, numa relação assimétrica, com predominância de mulheres indígenas com os homens brancos (não indígena), uma prática que permite a ocupação/invasão mais efetiva das terras indígenas, além disso, provoca perdas culturais. No caso dos kaingang, a perda das marcas clânica Kamẽ e Kajru, pois filho de pai branco não terá as marcas (Kamẽ ou Kajru), conforme a tradição cultural do povo. Igualmente provoca a perda da língua materna, o lingüecídio, visto que nestas novas famílias as mães deixam de falar a língua kaingang com seus filhos e, assim, a língua materna passa a ser a

portuguesa, considerada mais importante que a língua indígena. Como diz Tânia Ferreira Rezende (2019, p. 03):

O colonialismo e a modernidade inventaram o conceito de língua e a ideologia que estratifica as línguas, os conhecimentos e os povos; decidiram, por meio de metalinguagens e categorias de descrição, o que é e o que não é língua, quais línguas são válidas e quais não são. Apesar do reconhecido plurilinguíssimo do Brasil, a língua portuguesa, dada a política monolinguística colonial, é a única língua oficial do país, e é também a língua de instrução nas escolas e disciplina obrigatória no currículo escolar.

Do mesmo modo, caracteriza genocídio, pois a perda sistemática da língua indígena conduz a desvalorização e perda da cultura.

O SPI, criado em 1910 e extinto em decorrência de uma série de denúncias de corrupção, foi o órgão oficial do Estado responsável pela política indigenista no Brasil. Em 1967, essa atribuição passou a ser exercida pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que, desde então, tem desenvolvido projetos relacionados aos povos indígenas, entre eles, projetos voltados à educação escolar. Com um projeto de alfabetização nas línguas originárias, que aparentemente poderia afirmá-las, muito cedo era também implementado um projeto de transição para o português, que visava deixar para trás as línguas próprias de cada povo. Assim a escola seguiu em expansão. Aqui, nesse caso, vamos analisar a escola entre os Kaingang.

Olhando para a história, vemos que, desde o início da colonização, a educação indígena passou por muitas transformações, fazendo frente à alfabetização e à educação escolar, que tiveram papel importante nas relações entre indígenas e colonizadores. Missionários, com a predominância dos Jesuítas, se esmeravam na catequese dos povos indígenas, preparando gramáticas na língua dos índios e encerrando as crianças ou jovens em internatos de diversas ordens religiosas. Segundo Ferreira (2001), o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade, ou aniquilar culturas e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional. Mais tarde os missionários evangélicos passam a atuar em uma boa parte do território brasileiro, em projetos de alfabetização escolar na produção da escrita alfabética das línguas indígenas.

Quando se trata de educação escolar indígena, é importante lembrar que ao longo de todo esse tempo o Estado brasileiro implementou uma política de integração. A escola foi forjada para transmitir conhecimentos ocidentais e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais, visto que são eurocêntricos, representando a cultura predominante da Europa num determinado período. A ideia de que deve haver um modelo de ensino dirigido especialmente para as crianças, materiais específicos, profissionais especializados e um espaço e tempo apartados da vida para esse aprendizado, são construções históricas que dizem respeito a uma história particular, ou seja, a ocidental. Ao transpor esse modelo a populações com outras histórias e culturas, há uma tentativa de homogeneizar, pois vemos que a escola está ligada a uma ideia de infância e disciplina da sociedade ocidental não indígena. Santos (1975, p. 54) chama atenção para que:

Em termos formais ou não, essa tem sido a características básica de todas as ações que foram tomadas junto aos indígenas da região sul e que poderiam ser rotuladas como “educacionais”. Observar a sistemática educacional por esse ângulo pode permitir o entendimento de como a educação, como processo, pode ser utilizada como veículo de dominação.

Podemos dizer que até a década de 1970, as escolas para os Kaingang foram nos moldes das escolas constituídas para atender a classe dominante, instituições que visavam a integração dos indígenas a chamada sociedade nacional, transformando-os em “civilizados”. Aquelas escolas se inseriam numa política integracionista e de miscigenação, forçando para que os índios fossem gradativamente dissolvidos nessa sociedade nacional, sendo a educação escolar um instrumento utilizado para esse fim. As escolas “para índio”, que predominaram em grande parte do século XX, foram criadas e mantidas, quase todas, pelo órgão federal de assistência aos índios, qual seja o SPI e mais tarde pela FUNAI.

Essas escolas eram voltadas à integração do índio à sociedade nacional, mas por seu caráter nem sempre regular, e pelo próprio desinteresse<sup>25</sup> dos indígenas, raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado os estudos, ou

---

<sup>25</sup> Alguns estudos estão mostrando que esse desinteresse pela escola pode ser compreendido como uma ação intencional, de resistência dos indígenas contra a sua função colonizadora e civilizadora.

seja, se alfabetizado em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade. Deste modo, o resultado das escolas do SPI, em geral, foi apenas de alfabetizar um bom número de indígenas. Os efeitos desagregadores da cultura ou da organização social dos Kaingang não são exclusivamente da escola, mas também de outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, dos arrendatários, das igrejas. Houve, inclusive, o envolvimento de alguns indígenas, cooptados por agentes oficiais, na maioria das vezes em ações de repressão às comunidades e à espoliação de seu patrimônio. No que se refere à educação escolar, é importante olhar para sua história, que, embora não tenha uma trajetória tão linear, segundo Ferreira, (2001), pode ser assim compreendida:

A história da educação escolar entre povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas; O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas; o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins de 1960 e início de 1970 período de ditadura militar, marcam o início da terceira fase; a quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir de 1980, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Vimos então que a FUNAI, na sequência do SPI, foi responsável pela efetivação da educação escolar entre os indígenas e, normalmente foram esposas ou filhos(as) dos chefes de postos e de outros funcionários do órgão que deram aulas nestas escolas coloniais. Outros docentes eram provenientes dos municípios que circundam as terras indígenas e, na maioria das vezes, atuavam como professores por conveniências salariais e não para vivenciar uma experiência pedagógica e contribuir com as comunidades indígenas na busca de sua autonomia. Em geral, as escolas geridas pela FUNAI tiveram as mesmas características das escolas isoladas rurais, sem o mínimo de caracterização para as comunidades indígenas. Funcionam de maneira desconectada das realidades das comunidades indígenas, apresentando uma programação organizada para alunos não indígenas. Além disso, os professores não possuíam uma preparação adequada para atender as necessidades desses alunos e dessas comunidades. Como o modelo de escola

era rural, organizada para alunos filhos de colonos, não havia a mínima chance de atender as especificidades históricas e sociolinguísticas indígenas.

Na década de 1970, a FUNAI e a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), com a orientação do SIL (*Summer Institute of Linguistics*), promoveram um curso de formação de monitores bilíngues Kaingang na Terra Indígena Guarita, município de Tenente Portela, RS. Nesta Terra Indígena foi criado o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, lugar para onde foram enviados jovens Kaingang dos três estados do sul do Brasil. Conforme Newman (1975, p. 72), o curso-treinamento tinha como objetivos:

- Conscientizar em relação à língua e suas estruturas: através dela conscientizar sobre os costumes indígenas, para que o aluno compreenda melhor a si mesmo;
- Valorizar a língua e costumes indígenas, a fim de despertar e animar a confiança em si, de parte do aluno, mostrando as riquezas e possibilidades da língua indígena;
- Comunicar os processos de aprendizagem para que aprenda a estudar;
- Confrontar a língua indígena com o português, para mostrar as semelhanças e as divergências a fim de que melhor assimile o português;
- Ajudar o aluno a compreender o seu ambiente e a se integrar, sem perder sua particularidade;
- Preparar os educandos para que possam cooperar nas suas comunidades para a integração na sociedade brasileira.

Os objetivos remetem a uma falsa valorização da cultura dos kaingang, da sua língua e de seus processos próprios de aprendizagem. Aparece a intenção integracionista, para, além disso, mistifica o preconceito em relação aos indígenas, duvidando de suas capacidades. Aponta para uma formação que desvaloriza os conhecimentos próprios, o seu jeito de ser e reforça o colonizador como superior: “o retrato mítico do colonizado abarcará, portanto, numa inacreditável preguiça. O do colonizador, o gosto vertical pela ação” (MEMMI, 1977).

Com esses entendimentos, a metodologia aplicada aos monitores formados nestes cursos previa que a língua kaingang ia cedendo espaço cada vez maior ao português nas atividades escolares, culminando com a total substituição da língua indígena até o final do 4º semestre. De forma gradativa ia sendo introduzido a língua nacional em substituição a língua indígena, como mostra o programa abaixo: falar a língua portuguesa significa ser civilizado!

1.º semestre	2.º semestre	3.º semestre	4.º semestre
Pré-Leitura	Língua Indígena	Língua Indígena	Língua Indígena
Pré-Escrita	(escrita e leitura)	Matemática	Matemática
Pré-Cálculo	Matemática	Português Oral	Português Oral
Português Oral	Português Oral	Estudos Sociais	Alfabetização na
Estudos Sociais	Estudos Sociais		língua nacional

Informativo FUNAI, ano IV nº 14- setembro/75.

Os monitores formados/treinados no curso para monitores bilíngues Kaingang no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, Terra Indígena Guarita, foram distribuídos nas escolas dos referidos estados para alfabetizar crianças na sua própria língua e, posteriormente, ensinar-lhes o português, facilitando o trabalho dos professores não indígenas. Nesse processo, os monitores tinham fundamental importância na primeira fase da escolarização, fase de transição da língua indígena para a portuguesa como a língua de instrução. Segundo D'Angelis (2002) após a transição da língua, frequentavam mais três anos de escola, a fim de aprofundar o conhecimento da língua nacional e de outras matérias como matemática, ciência e estudos sociais e, assim, seguia a política integracionista, baseada no positivismo.

Luckmann (2011) acrescenta que as parceiras entre a IECLB, o SIL e a FUNAI obedeciam a objetivos específicos de cada instituição: a primeira - IECLB -, capacitar e potencializar novas lideranças para alterar a realidade das comunidades indígenas; o SIL, a catequização e a tradução da Bíblia cristã para o vernáculo kaingang, conforme ilustra a foto abaixo.

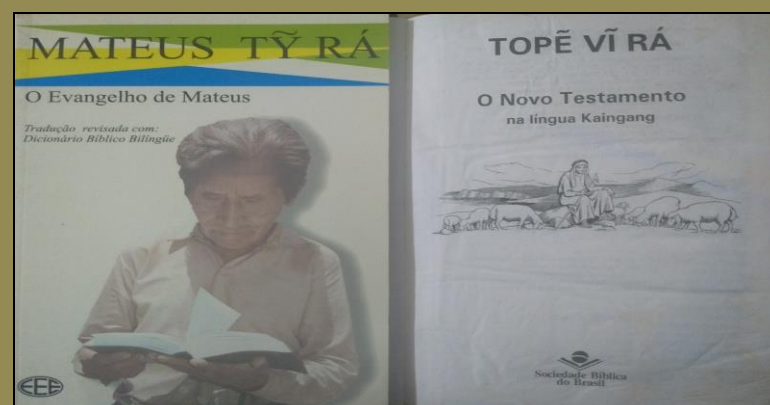


Foto: arquivo próprio- Bruno Ferreira



E a FUNAI, com base na proposta integracionista, seguindo o que já foi exposto, buscava estabelecer uma imagem positiva junto à comunidade nacional e junto à comunidade indígena. Essa política foi se concretizando nas políticas de educação que estavam sob seu controle, como podemos verificar nas homenagens feitas a pessoas da história do Brasil, em nomes de escolas dessa época nas terras kaingang, como por exemplo; José Bonifácio, José de Anchieta, Anhanguera, Marechal Rondon. São homens que desempenham papel de protagonismo no Brasil em favor dos brancos e desconsideram a vida indígena, sua cultura e seus conhecimentos e, mesmo assim, denominavam escolas em territórios indígenas.

Anhanguera, por exemplo, foi um bandeirante paulista e, por muito tempo, foi homenageado pela comunidade kaingang, mantendo seu nome na escola por imposição do órgão do Estado. Anhanguera teve a ideia de por fogo na cachaça e falar para os indígenas que podia pôr fogo no rio. Segundo o que dizem os livros de história escritos pelos brancos, os indígenas acreditaram que a água estava pegando fogo e permitiram a sua entrada em seus territórios. Anhanguera, diabos, anã - diabo e kuery - coletivo. O anã originalmente na mitologia tupi-guarani é o espírito do gavião-real, que descarna os ossos humanos após a morte. Então, essa é a figura que encontraram para denominá-los (Rodrigo Venzon, em conversa informal, abril/2020). Diante desse processo desastroso de negação do kaingang como portador de conhecimento, constituído a partir de sua perspectiva e lógicas de vida, como diz Albert Memmi (1977), falando da situação da criança colonizada:

Ao não se considerar como um cidadão, o colonizado também perde a esperança de ver seu filho tornar-se um. Como logo renuncia a ideia para si mesmo, não elabora mais o projeto, eliminando-o de suas ambições paternas e lhe dando nenhum lugar em sua pedagogia. Nada, portanto, sugerirá ao jovem colonizado a segurança, o orgulho de sua cidadania. Ele não esperará suas vantagens, nem será preparado para assumir seus encargos. O mesmo ocorre naturalmente, em sua educação escolar, na qual as alusões à cidade e a nação sempre serão referidas à nação colonizada. Esse furto pedagógico, resultado da carência social, vem, portanto, perpetuar essa mesma carência, que atinge uma das dimensões essenciais do indivíduo colonizado (MEMMI. 1977, p.138)

Seguindo esse pensamento, que busca destrinchar a prática integracionista, vamos compreender o comportamento dos kaingang nos dias de hoje em sua escola, com práticas que se distanciam de suas realidades e da necessidade de

fortalecimento de seus conhecimentos. Aliás, numa história de negação, para que assumem a ideia de que não possuem conhecimentos próprios e assim vão perpetuando práticas colonizadoras. Isso fica muito evidente no caso dos Kaingang, quando cantam o Hino Nacional em sua língua materna, exaltando valores de seu opressor, como se fossem seus valores. O mesmo ocorre com o hino do Rio Grande do Sul, que afirma em seus versos: “povo que não tem virtude, acaba por ser escravo”. Isso impulsiona a perda de valores próprios, negando virtudes do povo: os Kaingang possuem muitas virtudes, mas são negadas quando desconhece seu jeito próprio de viver, de construir seus conhecimentos, sua espiritualidade, suas metodologias de vida e sua presença física como pessoa, com todas as capacidades de interação com o mundo, o sofrimento do preconceito, da discriminação, ou seja, o racismo mistificado pelo colonizador.

Nesses contextos, se cria e se fortalece o imaginário do indígena preguiçoso, que precisava ter seu tempo ocupado, que precisava aprender a trabalhar. Com essa ideia, o colonizador programa a lógica da produtividade entre os indígenas e, segundo esse entendimento, começam a utilizar o tempo livre para trabalhar e produzir, abrindo mão do convívio familiar e as relações com o outro, em práticas de produção do indivíduo desenraizado de seus vínculos ancestrais. Afinal de contas: “povo que não tem virtude, acaba por ser escravo”, lembrando que as escolas na época do SPI e grande parte do período da FUNAI eram dirigidas por não indígenas e, da mesma forma, os professores que trabalhavam com as crianças eram pessoas de fora da cultura, que se somavam aos monitores treinados em curso específicos para ajudar os não indígenas, como mencionados anteriormente.

Atualmente, todas as terras kaingang possuem escolas, sob a orientação das Secretarias Estaduais de Educação e algumas municipais, com certo grau de mudança possível de observar no comportamento político pedagógico, porém ainda não muito significativo no atendimento dos alunos que frequentam o ensino fundamental. Algumas terras kaingang têm o ensino médio, mas a maioria frequenta este nível de ensino nas sedes dos municípios que envolvem as comunidades indígenas. Isso ainda carece de uma política pública que corresponda à realidade das crianças e jovens kaingang. As políticas públicas que objetivam atender os anseios e as necessidades da população, em se tratando de povos indígenas, devem considerar também as demandas e necessidades diferentes, pelo fato da

diversidade sociocultural. O poder público se depara com uma multiplicidade de demandas e formas de organização social que precisam ser levadas em conta na educação escolar indígena.

Se reportarmos à história, que certamente cria e reforça imaginários acerca dos povos indígenas e repercute fortemente na escola, inclusive na escola indígena. É no século XIX que a questão da humanidade dos índios se coloca pela primeira vez, contrariamente ao que se podia supor em virtude de uma declaração papal de 1537, que afirmava que os índios tinham alma. Até por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios era reconhecida, mas para uso interno. No entanto, a ideia de bestialidade, da fereza, em suma, da animalidade dos índios, era comumente expressa. O entendimento em questão no século XIX no Brasil, seguiu o que se afirmava na Europa, ou seja, a necessidade e a conquista de terras para empreendimentos. Empreendendo, gradativamente, mais sujeitos ao trabalho assalariado para fomentar o surgimento de um novo tipo social: consumidores dos bens produzidos pela indústria incipiente. O capitalismo começa a se expandir pelo mundo.

A mudança ocorrida no discurso oficial acerca dos índios do período Colonial para o Império acentua-se com a República. São as leis republicanas que reforçam as características atribuídas aos indígenas como, primitivismo, imaturidade, atraso cultural e incapacidade social. O Império espalhou as sementes da mentira, da falácia e da discriminação, e a República, por sua vez, as regou e cultivou. Acelerou o extermínio dos indígenas através de grandes empreendimentos em seus territórios, com ações das madeireiras, empresas colonizadoras, hidrelétricas, exploração do subsolo. Porque não colocar também nesse rol a discriminação forjada nos estabelecimentos escolares, que funcionavam como ferramenta de “desenvolvimento” dos indígenas, conforme o Estatuto do Índio, Lei 6001, de dezembro de 1973, evidenciada no art. 50, onde se lê: “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. Isso tudo em nome dos interesses nacionais, de uma elite talvez nem tão nacional assim.

Diante dessas perspectivas opressoras e destruidoras de todas as formas de vida, individuais e coletivas, os indígenas aumentam suas mobilizações e buscam o

apoio de setores da sociedade civil, de universidades, de ONGs e iniciou-se então a busca mais sistemática pelos seus direitos, garantias de seus territórios, suas culturas, línguas, o direito de ser diferente, com suas especificidades. Nesse novo contexto de reivindicações, busca-se garantir e assegurar o reconhecimento como povos indígenas, direitos que foram inseridos na Constituição Federal que estava sendo construída no Brasil nos anos de 1980. É importante sublinhar que foram obtidas importantes vitórias, registradas na Constituição de 1988.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta, para os povos indígenas, o maior saldo da legislação brasileira em relação às anteriores. Ela rompeu a postura integracionista, que procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Na contramão dessa concepção e dessa prática que prevaleceu por séculos, a Constituição Federal atual reconhece os indígenas como partes integrantes na constituição do povo brasileiro, como exemplificam os artigos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 garantiu aos índios o direito de permanecer sendo indígenas. Dessa forma, a legislação atual reconhece a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas do Brasil. No que diz respeito à educação escolar, assegurou-se aos povos indígenas o direito a uma escola específica e diferenciada, o acesso aos conhecimentos de outros povos - ditos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas. São preceitos que se materializam numa escola voltada às atividades do povo de forma específica e diferenciada, no uso de materiais didáticos próprios e construídos com base nos processos próprios de construção de conhecimentos que

vem de suas ancestralidades, docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, a educação escolar indígena no Brasil passa a ter diretrizes específicas para sua oferta nas terras indígenas, garantido por lei, que cada povo tenha autonomia para organizar suas escolas de acordo com suas realidades e necessidades. Isso poderá resultar em experiências bem-sucedidas nos sistemas de educação de cada povo indígena, pois cada um tem seus próprios jeitos, métodos próprios de educar seus membros. Entretanto, há ainda muito a ser feito no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade junto aos povos indígenas no sentido de contribuir para a construção de seus projetos presentes e de futuro, de autonomia e autodeterminação, mas principalmente o reconhecimento no universo das políticas públicas governamentais que visam o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos propostos pela Constituição Federal de 1988 e as regulamentações que lhe seguem. Porém, mesmo já sendo de conhecimento de todos, ainda é importante lembrar os avanços legais que podemos contabilizar a nosso favor referente a educação escolar.

Após a Constituição de 1988, O Decreto 26, de 04 de fevereiro de 1991, retirou a incumbência exclusiva da FUNAI de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas e atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação das ações, bem como sua execução junto aos Estados e Municípios. Na sequência desse decreto e da Portaria Ministerial Nº 559, de 16 de abril de 1991, que cria no MEC a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância interinstitucional e com representantes de professores indígenas, se recomenda a criação dos NEIs (Núcleos de Educação Indígena) nas Secretarias Estaduais:

Art.4º - Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País.

Art.5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Parágrafo Único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na

educação, de organizações não governamentais afetas a educação indígena e de universidades. (BRASIL, Portaria Nº 559/1991)

Desde então, temos a existência de princípios do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguísticas dos povos indígenas e de sua manutenção, resguardadas as diferenças entre os demais povos. São movimentos institucionais que evidenciam e estabelecem princípios para as práticas pedagógicas em contexto de diversidade cultural existente no Brasil, rompendo com a escola “para o índio”.

Desde então, o movimento indígena busca a formulação de políticas de educação escolar indígena pautada na formação diferenciada e específica dos professores indígenas, a quem cabe à docência e à gestão de suas escolas. No entendimento de uma educação escolar indígena, a formação de professores é muito importante, pois essa educação escolar precisa, em primeiro lugar, se pautar nos princípios de educação do povo indígena a que se destinam e que são, de fato, os principais atores dessa caminhada de mudanças de paradigma. Essa formação deve atender as novas diretrizes para escola indígena, especificadas no Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer:

- Capacitação para elaborar currículo e programas de ensino específicos para escolas indígenas;
- Capacitação para produzir material didático-científico;
- Capacitação sociolinguística para o atendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente;
- Capacitação para um ensino bilíngue, o que requer conhecimento em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja, a língua portuguesa ou a língua indígena;
- Capacitação linguística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- Capacitação para a condução de pesquisa de cunho linguístico e antropológico, uma vez que esse profissional, necessariamente autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para escolas indígenas, deve ser capaz de realizar levantamento da literatura indígena tradicional e atual; levantamentos

étnico-científicos e lidar com o acesso histórico do respectivo povo indígena, bem como realizar levantamento sócio geográfico de sua comunidade.

Deve-se ainda considerar que:

- A formação do professor indígena dar-se-á em serviço, o que exige um processo continuado de formação para a docência.
- A capacitação profissional deste professor é concomitantemente à sua própria escolarização.
- Diferentemente do professor não-índio, o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações Inter étnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político burocrático, etc.) precisar ser contempladas em seus cursos de formação.
- A capacitação do professor indígena requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de linguística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessadas, dado o número exíguo de tais profissionais no país.

A proposta de uma escola indígena diferenciada e específica representa um avanço, mas também uma novidade no sistema de educação brasileiro. Ela exige das instituições de ensino e órgãos públicos responsáveis pela definição de concepções e mecanismos de educação escolar, que os indígenas também façam parte dessas definições, tanto conceituais como de suas práticas para que, de fato, possam incorporar e se incorporar no sistema oficial. Isto representa um desafio ao respeito às particularidades dos povos indígenas, mas que colabora na manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas e propicia novas práticas educativas e de pesquisas em educação indígena, reforçando o que a lei visa assegurar.

Ainda temos outro importante documento, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - elaborado por uma equipe composta por especialistas, técnicos e professores indígenas. O RCNEI oferece orientações pedagógicas para as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, bem como

sugestões de conteúdo e metodologia, buscando estabelecer princípios legais para uma educação escolar indígena específica e diferenciada, considerando os conhecimentos indígenas.

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisas e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (RCNEI, 2005, p.22)

Com esse entendimento de educação escolar Indígena, as escolas são desafiadas a construir seus currículos, calendários específicos e a formação dos professores indígenas para concretizar outras concepções de educar e construir conhecimentos a partir de metodologias próprias. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do CEB, que responsabilizou os estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios.

Nesse sentido, é importante que o Estado reconheça que os povos indígenas possuem tradições culturais singulares e vivenciam processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no seu território, nas tradições, nos costumes, na história e nas suas organizações sociais. Sendo assim, para que os direitos dos povos indígenas à diferença permaneçam resguardados é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas e que envolvam suas comunidades como principais sujeitos dos processos de sua constituição como um meio de educar. Ancoradas nas tradições culturais dos povos indígenas, nos processos próprios de aprendizagem, as escolas indígenas devem propiciar o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das demais sociedades, intercâmbio pautado no diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções, suas dinâmicas, no reconhecimento e respeito do outro.



Nesse sentido, a Constituição de Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9396/1996, trazem princípios que garantem legalmente aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e a oralidade ao longo do processo educativo, envolvendo todos os conteúdos curriculares baseados nos conhecimentos e saberes construído a partir de suas concepções de mundo. O português aparece como segunda língua, nas modalidades orais e escritas, em seus vários registros. A Constituição Federal, no artigo 210, parágrafo 2º, assegura aos indígenas a utilização da sua língua materna: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A LDB, no artigo 32, reafirma a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No artigo 78 diz: “O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Isso é entendido como a necessidade urgente de levar em conta os processos pedagógicos e a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. O modelo hegemônico imposto historicamente deve dar lugar às concepções da diversidade, em que todos têm o direito de exteriorizar seus jeitos próprios, identidades culturais, valores, suas metodologias e a construção de seus conhecimentos.

Igualmente, a Convenção 169 da OIT<sup>26</sup>, o artigo 27 traz garantia de educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade e, desse modo, o direito dos povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares e coletivas, “que deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”.

---

<sup>26</sup> O Congresso Nacional aprovou por meio do decreto legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, o texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre povos indígenas e tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. O decreto entrou em vigor na data de sua publicação e foi assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Diante disso, na educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas deve ser entendida como necessidade em qualquer processo pedagógico a diversidade cultural e linguística. A pluralidade cultural é um estágio avançado do conceito de igualdade e, dessa forma, todos têm o direito de exteriorizar a sua identidade, sem a imposição e sobreposição de valores.

A nova concepção de educação escolar indígena, presente na legislação brasileira, reafirma as identidades ancestrais dos povos indígenas, diferente dos programas de educação escolar destinados às comunidades indígenas no Brasil em tempos passados, dos missionários religiosos, dos positivistas dos órgãos públicos, que teve a tônica de negar a diferença, assimilar os índios à sociedade nacional e “civilizar”. Diante disso, a educação escolar indígena ganhou um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e dialoga com diversos seres e forças da natureza, estabelecendo outras relações, cooperações e intercâmbios, assegurando a unidade de mundo.

Uma grande mudança pode ser vislumbrada do ponto de vista das normas e da lei. No entanto, essas condições normativas e legais têm enorme dificuldade para alcançarem efetividade. As estruturas administrativas são ainda pensadas de forma universal, generalizantes, tratando como se todos tivessem a mesma língua, a mesma cultura e forma de pensar, viver, organizar e de estabelecer seus processos próprios de aprendizagem, educação e transmissão de conhecimento.

### **Especificidades da Escola Indígena no Rio Grande do Sul**

No estado do Rio Grande do Sul, desde os anos de 1930, época em que se registram primeiras escolas entre os kaingang, até o início dos anos de 1990, o número de escolas vem aumentando nas terras indígenas: hoje temos pelo menos uma escola em cada um destes territórios. Como eram escolas baseadas na integração dos indígenas na sociedade nacional, atuavam objetivando ensinamentos voltados para práticas de esquecimento dos conhecimentos, das histórias e das línguas próprias. Como falei anteriormente, os nomes das escolas evocaram a presença de pessoas alheias às histórias de lutas dos povos indígenas e até as que

foram responsáveis por extermínios, como mostra a tabela abaixo, elaborada com informações do departamento regional da FUNAI de Passo Fundo e Chapecó.

Tabela 1: Nomes antigos das escolas que evocavam o colonizador

<b>Escola Indígena</b>	<b>Terra Kaingang</b>	<b>Município</b>
Anhanguera	Carreteiro	Água Santa
Escola Leão XII	Monte Caseiro	Ibiraiaras
Bom Progresso	Guarita- Três Soitas	Tenente Portela
Clara Camarão	Guarita- Km 10	Tenente Portela
Mal. Cândido Rondon	Guarita- Missão	Redentora
Sepé Tiarajú	Guarita- Irapuá	Redentora
Mal. Cândido Rondon	Inhacorá	São Valério do Sul
José Bonifácio	Ligeiro	Charrua
Tancredo Neves	Serrinha	Ronda Alta
José de Alencar	Ventarra	Erebango
José de Anchieta	Votouro	B. Const. do Sul
Mal. Cândido Rondon	Nonoai - Sede	Nonoai
Benjamin Constant	Nonoai- Vista Alegre	Gramado dos Loureiros
Nossa Senhora da Conceição	Nonoai-Pinhalzinho	Planalto
Nossa Senhora da Guadalupe	Nonoai-Pinhalzinho	Planalto
Toldo Coroado	Votouro	B. Const. Do Sul
Sepé Tiarajú	Nonoai- Pinhalzinho	Planalto
Akã	Guarita- Pedra Lisa	Tenente Portela

Elaborado pelo autor. Fonte: Departamento Regional da FUNAI de Passo Fundo e Chapecó

Não vou falar desses nomes, mas dizer que diante disso, baseado na política que se desenha a partir do final dos anos 1990, em que os indígenas passam a ter poder de participar e decidir sobre os passos de suas escolas. A Secretaria Estadual de Educação Rio Grande do Sul recebe os primeiros processos de criação de escolas kaingang e neles já aparece, com força, a vontade de mudanças nas práticas educacionais das instituições escolares. Uma das primeiras atitudes foi a mudança de denominações das escolas para nomes com importância nas lutas históricas que esse povo tem enfrentado ao longo de sua existência. São

nomes que fortalecem sua resistência e começam a substituir os que representam a história dos colonizadores.

A partir de então se intensifica a ampliação do sistema escolar nas comunidades kaingang, tornando-se uma preocupação dos educadores indígenas e não indígenas afetos à causa, que procuram compreender o significado de todo esse processo e construir uma prática escolar diferenciada e específica, como preconiza na legislação brasileira apresentada anteriormente.

A esfera estadual tem responsabilidade, principalmente, na oferta do ensino fundamental e médio. Já, os municípios, são responsáveis pela educação infantil. Mas existem tarefas que são possíveis de ser assumidas em comum acordo como, por exemplo, a construção de escolas, a formação de professores e produção de material didático, que deveria ser tarefa de todos. No entanto, definir responsabilidades é um grande desafio. Como são sistemas autônomos, é muito difícil trabalhar de forma compartilhada e colaborativa. Nesse contexto, as comunidades indígenas têm o papel fundamental nas decisões das ofertas do ensino escolar, sua formatação e implementação de práticas de acordo com cada realidade e suas especificidades.

Os professores kaingang, na busca de caminhos para a superação das políticas de educação escolar implementadas no passado, na década de 1990 intensificam discussões a respeito das práticas escolares. Como mencionado no capítulo I, para o fortalecimento da luta, em 1992 fundaram a Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani - APBKG. A partir de então, fortalecidos pela sua organização, intensificaram também a cobrança por políticas públicas de educação escolar, para que respeitem formas diferentes de aprender e ensinar do povo Kaingang, com base no artigo 210 da Constituição Federal, que garante a educação específica e diferenciada. As leis passam a ser aliadas da luta, ferramentas para os movimentos de reivindicação.

Nesse caminho de organização e luta, foi firmada uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o COMIN-IECLB, a FUNAI, o CIMI-CNBB e a UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e a APBKG, criando o primeiro Curso de Magistério Específico para professores Kaingang. O principal objetivo do curso era o de valorizar a língua, a cultura, a história dos Kaingang e seus processos próprios de aprendizagens. O

magistério kaingang teve início em 1993 e sua conclusão em 1996, com participação de alunos/professores dos três estados do sul do Brasil. Esse primeiro curso, embora fruto de uma parceria, foi realizado sob os auspícios da UNIJUI e nele foram formados 22 professores com habilitação para trabalhar educação específica e intercultural nas escolas Kaingang. Dessa maneira, formaram-se, não só professores, mas sim, novas lideranças nas comunidades kaingang, importantes sujeitos responsáveis para a construção de propostas de educação escolar nas terras kaingang. Com o objetivo de implementar novas práticas para as escolas, mas antigas entre os kaingang, que buscavam valorizar e fortalecer a autonomia das crianças (alunos/as) na construção de seus conhecimentos, considerando seus contextos culturais e linguísticos.

A APBKG, na época de sua fundação, contava com 15 monitores e uma professora formada em curso de magistério. Uma importante atitude no pensamento de educação escolar tomada pelos monitores em relação aos objetivos iniciais da sua formação, qual seja, o rompimento com a proposta de preparação dos indígenas para ingressarem como integrantes da sociedade brasileira assumindo valores ocidentais; sua integração na sociedade nacional com o abandono de seus próprios valores culturais.

Os monitores, organizados em torno da luta por uma escola indígena, retomam o lema de luta do tempo de internato: “Através do Ensino Lutaremos pela Emancipação do Nosso Povo”. Esse lema representa o “grito de luta”, mas Newman (1975), diz que os monitores nunca foram ouvidos como deveriam, visto que foram negadas suas potencialidades. As reclamações dos monitores nunca foram ouvidas, pois não havia diálogo com os gestores e professores do curso, não permitindo que os próprios decidissem o que era melhor para suas comunidades. Nesse sentido, a emancipação é o desejo de participação nas decisões a respeito de suas comunidades, no uso de sua língua, seus conhecimentos, seus processos próprios e o respeito a seus valores culturais, o reconhecimento de suas importâncias e capacidades nas decisões que envolvem o futuro das comunidades kaingang.

Diante dessa situação, pressionados pela legislação e pela APBKG, em 1992 surge o primeiro processo no estado do Rio Grande do Sul para a regulamentação de escolas kaingang que estavam sob administração da FUNAI. A partir de 1995, a Secretaria de Estado da Educação e a FUNAI celebram convenio

para o atendimento das escolas nas Terras Indígenas pela esfera estadual e, junto a isso, é reativado o Núcleo de Educação Indígena – NEI, RS, um espaço importante de elaboração e consultoria no que se refere à educação escolar indígena.

Na época do governo Collares (1991-1995), a professora Ruth Fagundes de Oliveira organizou um encontro de todos os professores Kaingang com o professor Tikuna Adelmo Fernandes (da OGPTB - Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues) a partir da qual surgiu a APBKG. E também iniciou a periodicidade [de encontros] do NEI. Eu (Rodrigo Venzon) participei na época enquanto representante da ANAÍ - Associação Nacional de Apoio ao Índio. Anteriormente, no governo Simon, por iniciativa da professora Arlete Hildebrando de Arruda (que era casada com uma pessoa da comunidade negra), foram incluídas as línguas africanas e indígenas em um projeto chamado Pluralismo de Idiomas, que se destinava inicialmente a valorizar as línguas de imigrantes europeus (alemão, italiano, espanhol, etc.). Nessa ocasião, se formou uma Comissão de Educação Indígena, onde participava a Secretária da Educação, eu (Rodrigo) pela ANAÍ, a professora Terezinha Velho dos Santos pelo setor de Educação da FUNAI, os professores Kaingang concursados pela FUNAI Moacir Venhkánh Ferreira Doble e Andila Inácio. Depois, começaram a participar o professor Agostinho Verá Moreira, representando os Guarani, o professor Kaingang Natalino Góg Crespo e o Lúcio Schwingel pelo Comin. (Depoimento de Rodrigo A. Venzon, em comunicação oral no dia 17/04/2020).

Assim, com essa caminhada, o Estado passa a concretizar o processo de estadualização das escolas que anteriormente estavam sob administração da FUNAI, pois a Resolução CNE/CEB nº 03/1999 responsabiliza os estados pela oferta e execução da educação escolar indígena e dá outras providências para seu funcionamento. Além disso, a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul (1989), no artigo n. 265 diz:

O Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural.

Parágrafo único - O ensino indígena será implementado através da formação qualificada de professores indígenas bilíngues para o atendimento dessas comunidades, subordinando sua implantação à solicitação, por parte de cada comunidade interessada, ao órgão estadual de educação.

Nesse processo, recursos humanos carecem de uma formação adequada para atuarem junto com as comunidades indígenas, considerando as equipes reduzidas para dar frente a uma dificuldade muito maior para o avanço das políticas de forma articulada e atender demandas acumuladas há muito tempo na educação escolar indígena. Para criar condições institucionais articuladas e mobilizar todos os envolvidos, buscando coletivamente soluções para problemas que parecem insuperáveis, se faz necessário um rigoroso planejamento das políticas públicas.

Como se pode perceber, um importante caminho começou a ser trilhado. Há uma legislação bem mais favorável aos direitos indígenas que poderá ser acionada para implementar projetos de educação diferenciada de acordo com as reivindicações, necessidades e aspirações indígenas. Mas o caminho é longo e árduo, a busca por políticas públicas adequadas continuará a ser um desafio para todos.

Nesse contexto, os novos professores formados em 1996 atuando nas escolas kaingang, somando-se aos monitores que já atuavam, compreendem melhor a importância e o que significa a educação escolar indígena, bem como a necessidade de aperfeiçoamento desses professores Kaingang e de ampliação do quadro docente. Fortalecidos pelas primeiras conquistas, professores e comunidades indígenas reiniciam novas lutas por formação continuada e formação inicial. Ocorrem vários encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, principalmente em 1999, e outros realizados pelos próprios professores Kaingang com a coordenação da APBKG. Nesses encontros, a participação das lideranças (caciques) é muito importante, pois são elas que vão garantir o suporte político para os professores atuarem e pensarem alternativas para as comunidades Kaingang.

Desses encontros de formação surgem novas demandas para formação inicial de professores, conforme o que é preconizado na legislação brasileira: educação escolar específica e diferenciada, garantia de uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. Diante disso, fica evidente que o número de professores ainda é insuficiente para conduzir uma educação que atenda as demandas das comunidades. A educação escolar de qualidade permanece distante e é preciso qualificar mais professores indígenas para atuarem nas escolas que, a cada ano, estão aumentando nas terras kaingang, pois é verificado que o número de

professores não indígena ainda era grande. Aparece também outro dado preocupante: as direções das escolas indígenas estavam todas nas mãos dos não indígenas, com o consentimento das lideranças (caciques) indígenas e Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul. É importante dizer que essas lideranças (caciques) eram convencidas, por argumentos “oficiais” do Estado de que os professores indígenas não estavam preparados para assumir a direção de uma escola, pois lhes faltava formação e até deveriam ser concursados como professores efetivos, mesmo diante da escassez e ou ausência de concursos para efetivar professores. Isso estimulou a discussão sobre educação escolar específica e diferenciada e a busca de autonomia das escolas kaingang, pois além das direções, as escolas adotaram a estrutura pedagógica das escolas dos não indígenas.

Diante disso, os professores Kaingang, a APBKG, junto com a Universidade de Passo Fundo- UPF e Universidade de Ijuí- UNIJUI, apoiados pelas lideranças de suas comunidades, em 2001, iniciaram o segundo curso de formação de professores, Magistério Específico, o Curso Vãfy, para professores do Rio Grande do Sul<sup>27</sup>, formatado junto aos professores e as lideranças Kaingang. O curso foi dividido em núcleos: na Terra Indígena de Guarita, no município de Redentora, e outro na Terra Indígena de Voutouro, no município de Benjamim Constant do Sul, com 50 cursistas em cada núcleo. Como resultado, em 2005 formaram-se 80 professores Kaingang, somando os dois núcleos. O Vãfy teve como objetivos:

1. Oferecer condições aos professores cursistas para conhecer e reconhecer formas de conhecimentos distintas, originadas e praticadas em diferentes sociedades e culturas, de modo a poderem interagir criticamente com elas, tendo por referências sua própria tradição cultural.
2. Proporcionar aos professores cursistas condições para promover em suas salas de aula um processo educativo fundado nas práticas, conhecimentos e valores culturais de suas sociedades, que oriente a apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos externos e esteja voltado para o desenvolvimento de respostas aos

---

<sup>27</sup> Vãfy- artesanato trançado; segundo os professores que participaram da construção do projeto, a formação é comparada como a construção de artesanato, produzindo novos conhecimentos e formas alternativas para uma educação de qualidade para as escolas indígenas. Projeto Vãfy, oficialmente denominado: Curso de Formação de Professores Indígenas Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (Regimento do Curso, 2001).



desafios contemporâneos e futuros, colocados às suas sociedades pelas relações com a sociedade majoritária nacional envolvente.

3. Instrumentalizar os professores cursistas com metodologia apropriada para que sua ação pedagógica crie condições para que seus alunos de ensino fundamental possam produzir conhecimentos a partir da realidade que os cerca pelo exercício da observação, registro, da pesquisa, da experimentação, reflexão e do acesso a leituras.
4. Criar laços interativos e cooperativos entre estes programas de formação e as comunidades em cujo local ele se realizará.
5. Habilitar o profissional de educação das escolas indígenas possibilitando-lhe, ao final do curso, a entrada na carreira do magistério indígena e sua integração no plano de cargos e salários (Resolução nº 003/99).
6. Preparar professores cursistas para que sejam capazes de atuar na avaliação e na formulação da proposta político-pedagógica das escolas indígenas em que atuam.
7. Capacitar os professores cursistas para atuar em programas de educação escolar bilíngue e intercultural, na perspectiva de valorização, fortalecimento e desenvolvimento da língua e da cultura minoritárias.
8. Permitir aos professores cursistas uma compreensão crítica dos processos históricos socioeconômicos de subordinação de suas sociedades aos Estados Nacionais de origem europeia e as conseqüentes relações conflitivas vigentes decorrentes daqueles processos.
9. Contribuir para o processo de construção de uma crescente autonomia dos programas de educação escolar indígena e dos seus principais autores, educadores indígenas<sup>28</sup>.

Deste momento em diante, iniciou-se uma nova caminhada para realização de uma proposta de educação escolar voltada para as realidades indígenas e a busca de políticas mais concretas no que se refere à afirmação da diversidade e a autonomia das comunidades indígenas do Rio Grande do Sul. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, intensifica-se a implantação da instituição escolar nas

---

<sup>28</sup> VÃFY: Projeto Político-Pedagógico. FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado e UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; FUPF- Fundação Universidade de Passo Fundo; FUNAI- Fundação Nacional do Índio e Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani-APBKG. (Maio de 2001).

terras kaingang, como resultado da organização e luta por construção de uma escola que atenda as especificidades do povo. Muitas vezes, esta luta explicitou críticas à instituição escolar implantada no passado.

Nesse sentido, o movimento indígena reconhece a necessidade da explicitação do diálogo intercultural, considerando que é necessário conhecer a sociedade nacional não indígena para qualificar seu relacionamento, com respeito. Com esse cuidado e a pedido dos próprios kaingang, as escolas em suas terras vão se proliferando, tanto em territórios já demarcados e outros em processo de demarcação. A retomada das terras kaingang tem seu processo acelerado também a partir da Constituição de 1988 e, neste movimento as escolas vão se configurando conforme o que os kaingang vão redefinindo como importante para suas lutas, respeitando suas histórias, valores, processos próprios com base na oralidade, bem como na busca de superar as profundas desigualdades produzidas pelas ações colonizadoras.

Assim, afirmando as articulações entre si e o outro por meio da reciprocidade, característica própria como povo indígena, se fazia necessário demarcar as escolas, nominando esses espaços partir de suas referências históricas, afastando as marcas do colonizador. Em um primeiro instante foi se retirando das fachadas os nomes que representavam a ambição do Estado brasileiro de integração dos indígenas na sociedade nacional, substituído pelos nomes de afirmação kaingang, conforme exemplo representado na foto que segue:



Escola da Terra indígena Goj Vêso- Iraí RS. Foto: Arquivo próprio.

Nesse sentido, os kaingang vão reafirmando o direito e a autonomia de suas escolhas e se empenham para elaborar projetos de futuro, olhando para histórias de passados recentes e mais antigos, marcadas por muito sofrimento pela violência exercida pelo colonizador. A busca pela consolidação das experiências de autonomia é essencial para resolver questões ainda enraizadas pelo longo processo de exploração, imposição de valores, negação de suas histórias, em que a escola foi uma ferramenta importante nesse processo colonizador.

Atualmente os kaingang do Rio Grande do Sul possuem 55 escolas distribuídas por terras já demarcadas e outras ainda em processo demarcatório, atendendo alunos desde os anos iniciais, educação infantil ao ensino médio. Dessas escolas, 08 oferecem o ensino fundamental e médio e, um Instituto de Educação Indígena que forma professor kaingang em nível de magistério para atuarem nas suas comunidades kaingang.

Na tabela abaixo estão as escolas kaingang construída a partir dos dados da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2020), já constando os nomes próprios que demarcam novas identidades kaingang.

Tabela 2: Nomes das escolas com identidades kaingang

<b>Nº</b>	<b>ESCOLA INDÍGENA</b>	<b>Município</b>	<b>CRE</b>	<b>Diretor(a)</b>
01	EEIEF Tupẽ Pãn	Porto Alegre	1ª	Não indígena
02	EEIEF Fág Nhin	Porto Alegre	1ª	Indígena
03	EEIEF Comunidade Kaingang Por Fi Ga	São Leopoldo	2ª	Não indígena
04	EEIEF Rán Sá	Montenegro		Não indígena
05	EEIEF Manoel Soares	Estrela	3ª	Não indígena
06	EEIEF Gatên	Lajeado	3ª	Não indígena
07	EEIEF Pó Mág	Tabaí	3ª	Não indígena
08	EEIEF Nívo	Farroupilha	4ª	Não indígena
09	EEIEF Almerão Domingues Nunes	Água Santa	7ª	Não indígena
10	EEIEF Manoel Inácio	Água Santa	7ª	Não indígena
11	EEIEF Hélder Tênh Fy	Gentil	7ª	Não indígena
12	EEIEF Pêró Ga	Gramado dos Loureiros	7ª	Indígena
13	EEIEF Monte Caseros	Ibiraiaras	7ª	Não indígena

14	EEIEF Nën Mág	Mato Castelhana	7 <sup>a</sup>	Não indígena
15	EEIEF Cacique Kógjá Joaquim	Mato Castelhana	7 <sup>a</sup>	Não indígena
16	EEIEF Retánh Leopoldino	Moliterno	7 <sup>a</sup>	Não indígena
17	EEIEM Joaquim Gatën Cassemiro	Nonoai-Sede	7 <sup>a</sup>	Indígena
18	EEIEF Cacique Nonoai	Nonoai	7 <sup>a</sup>	Indígena
19	EEIEF Fág Nor	Pontão	7 <sup>a</sup>	Não indígena
20	EEIEF Augusto Opẽ da Silva	Santa Maria	8 <sup>a</sup>	Não indígena
21	EEIEF Almerinda de Mello	Salto do Jacuí	9 <sup>a</sup>	Não indígena
22	EEIEM Toldo Coroado	Benjamim Constant do Sul	15 <sup>a</sup>	Indígena
23	EEIEF Faustino Ferreira Doble	Cacique Doble	15 <sup>a</sup>	Não indígena
24	EEIEF Maria Jasĩnta Franco	Cacique Doble	15 <sup>a</sup>	Não indígena
25	EEIEF Esterlito Malaquias	Cacique Doble		Não indígena
26	EEIEM Fág Mág	Charrua	15 <sup>a</sup>	Indígena
27	EEIEF Kanhrãnrãn Fã Luís Oliveira	Erebango	15 <sup>a</sup>	Indígena
28	EEIEF Maria Kandóia Kẽso	Faxinalzinho	15 <sup>a</sup>	Não indígena
29	EEIEM Nãn Ga	Iraí	20 <sup>a</sup>	Indígena
30	EEIEF Goj Vẽso	Iraí	20 <sup>a</sup>	Não indígena
31	EEIEF Antônio Rusi	Lajeado Bugre	20 <sup>a</sup>	Não indígena
32	EEIEB Francisco Kajẽró	Liberato Salzano	20 <sup>a</sup>	Não indígena
33	EEIEMK Cacique Sỹ Gre	Planalto	20 <sup>a</sup>	Não indígena
34	EEIEF Goj Ror	Planalto	20 <sup>a</sup>	Não indígena
35	EEIEF Jag Mág	Planalto	20 <sup>a</sup>	Não indígena
36	EEIEF Rio dos Índios	Vicente Dutra	20 <sup>a</sup>	Não indígena
37	EEIEM Antonio Kasĩn-Mĩg	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
38	EEIEF Davi Rỹgjo Fernandes	Redentora	21 <sup>a</sup>	Indígena
39	EEIEF Rosalino Claudino	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
40	EEIEF Cacique Anastácio Fongue	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
41	EEIEF Toldo Campinas	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
42	EEIEF Katiú Griá	Redentora	21 <sup>a</sup>	Indígena
43	EEIEF Coronel Geraldino Mineiro	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
44	EEIEF Herculano Joaquim	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
45	EEIEF Marechal Cândido Rondon	São Valério do Sul	21 <sup>a</sup>	Não indígena
46	IEEI Ângelo Manhká Miguel	São Valério do Sul	21 <sup>a</sup>	Não indígena

47	EEIEF Mũrkěj	Tenente Portela	21 <sup>a</sup>	Indígena
48	EEIEF Bento Pĩ Góg	Tenente Portela	21 <sup>a</sup>	Indígena
49	EEIEF Gomercindo Jětě Těnh Ribeiro	Tenente Portela	21 <sup>a</sup>	Não indígena
50	EEIEF Kamě Mré Kanhrukrě	Carazinho	39 <sup>a</sup>	Não indígena
51	EEIEF Tãnhve Krěgso	Constantina	39 <sup>a</sup>	Não indígena
52	EEIEF João Sórá Vergueiro	Constantina	39 <sup>a</sup>	Não indígena
53	EEIEF João Maria Sěgtá	Engenho Velho	39 <sup>a</sup>	Não indígena
54	EEIEM Fág Kavá	Ronda Alta	39 <sup>a</sup>	Indígena
55	EEIEF Luiz Kónhko	Ronda Alta	39 <sup>a</sup>	Não indígena

Tabela construída pelo autor. Fonte: Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (2020) e Informações orais de professores locais de cada escola.

Linda Tuhiwai Smith (2018), importante intelectual indígena da Nova Zelândia, assevera que “os nomes indígenas carregam consigo a história do povo, de lugares e eventos”. Assim, trazer nomes kaingang para ressignificar a escola é muito mais que um prédio, sala de aula, um currículo escolar. É um lugar de aprender a profundidade de suas existências, a plena relação com seus mundos, suas histórias, as raízes mais profundas de sua formação, a relação com a terra, o equilíbrio da vida, a natureza, com os rios que purificam e trazem vida longa, o vento que balança os galhos das árvores, os animais com os quais se conversa, é o sol e a lua que generosamente nos cuidam, um durante os dias e outra durante as noites, é a chuva que representa o choro de ancestrais kaingang, as vezes de alegrias e outras vezes de tristeza e descontentamento, que fazem parte da existência kaingang. São os nomes que as crianças kaingang frequentam para eternizar o povo.

Nomear, trata-se de ter o máximo de controle possível sobre os significados. Ao nomear o mundo as pessoas dão nome às suas realidades. Para as comunidades existem realidades que só podem ser encontradas na língua indígena; conceitos que são auto evidentes na língua indígena nunca podem ser captados por outra língua (TUHIWAI SMITH. 2018, p. 183).

Entre os kaingang os nomes representam a profunda expressão do seu modo de vida, sua cultura, suas crenças. Os nomes são elementos fundamentais nos atos e nos rituais do seu mundo. Estão relacionados com a natureza e vão se complementando durante suas existências, antes e após a morte. Sem fazer comparação, mas seria como os cristãos nomearem seus filhos com referências

bíblicas. Os nomes kaingang sempre estão relacionados à sua história, que pode ser individual ou coletiva e que muitas das vezes vêm do seu dia a dia. Os Kófa, que possuem muita experiência dos acontecimentos, são os responsáveis por dar o nome, são os que conhecem e guardam, por isso, a eles compete impor o nome à criança, pois também são conhecedores a qual metade clânica cada pessoa pertence.

Para exemplificar melhor, trago alguns nomes de escolas da tabela acima, como: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Opê da Silva. Augusto foi e ainda é, uma grande liderança kaingang que sempre esteve na luta por melhores condições para o povo. Participou do movimento indígena no Brasil, sempre teve como bandeira de luta a retomada e demarcação das terras kaingang, um grande incentivador e participante na vida dos professores kaingang na luta por educação escolar indígena. Defendeu uma educação de qualidade, bilíngue e intercultural. “A cultura viva, a língua viva” (palavras de Augusto Opê da Silva). Nesse sentido, mesmo faltando muito que fazer nas escolas, renomeadas já representam o pensamento kaingang.

Outro aspecto importante são as direções das escolas, pois, conforme a tabela acima, das 55 escolas em terras kaingang 42 são administradas por professores não indígenas. Isso representa uma das dificuldades na compreensão de práticas de uma escola diferenciada conforme as características indígenas. Do total de escolas (55) 13 estão com direção de professor kaingang, mas isso não significa muitas mudanças, pois o modelo de gestão continua o mesmo, com um sistema burocrático que mantém as amarras práticas, mais representativas dos contextos em que vive a comunidade escolar. Ainda, das 55 escolas, 8 são de ensino fundamental e médio e, um Instituto de formação de professores kaingang em nível de magistério ensino médio, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3: Escolas com ensino fundamental e médio e direção

<b>Nº</b>	<b>ESCOLA INDÍGENA</b>	<b>Município</b>	<b>CRE</b>	<b>Diretor(a)</b>
01	EEIEM Toldo Coroado	Benjamim Constant do Sul	15 <sup>a</sup>	Indígena
02	EEIEM Fág Mág	Charrua	15 <sup>a</sup>	Indígena
03	EEIEB Francisco Kajêró	Liberato Salzano	20 <sup>a</sup>	Não indígena

04	EEIEM Nãn Ga	Iraí	20 <sup>a</sup>	Indígena
05	EEIEMK Cacique Sÿ Gre	Planalto	20 <sup>a</sup>	Não indígena
06	EEIEM Antonio Kasĩn-Mĩg	Redentora	21 <sup>a</sup>	Não indígena
07	Inst.EEI Ângelo Manhká Miguel	São Valério do Sul	21 <sup>a</sup>	Não indígena
08	EEIEM Fág Kavá	Ronda Alta	39 <sup>a</sup>	Indígena
09	EEIEF Luiz Kónhko	Ronda Alta	39 <sup>a</sup>	Não indígena

Tabela construída pelo autor. Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2020) e Informações orais de professores locais de cada escola.

A abertura de escolas de ensino médio nas terras kaingang é muito importante para garantia de direitos de ensino de qualidade, que pode ter seu início nos anos iniciais. É uma sequência do estudo de conhecimentos que pode ajudar na compreensão para manutenção de valores importantes para o povo. Uma formação qualificada, para melhor compreensão das políticas que envolvem os povos indígenas e para a efetivação uma educação escolar específica e diferenciada. O ensino médio é uma demanda dos kaingang, de forma mais específica um ensino que lhes garanta também a atuação técnica em suas comunidades, no sentido de construir alternativas de vida e sustentabilidade. O ensino médio nas terras indígenas também facilita a continuidade dos estudos dos indígenas em suas comunidades, pois facilita seu deslocamento por estar dentro da terra indígena e, ainda, pode estar mais protegido dos ataques preconceituosos que enfrenta nos meios urbanos. No quadro de escolas de ensino médio temos avanços consideráveis no que se refere a gestão, pois das 8 escolas, temos em 4 delas com professor indígena na administração. Embora sigam o mesmo modelo administrativo, já existe a possibilidade de um diálogo mais horizontal.

Na tabela acima consta o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, que fica na Terra Indígena de Inhacorá, município de São Valério do Sul. Embora muito importante para os kaingang, atualmente, também aparece com direção de fóg, não indígena. O Instituto foi gestado com intenção de ser espaço de construção da educação que proporcione aos kaingang e aos estudantes desta instituição conhecimentos importantes para seus contextos de vivências, numa visão coletiva do ser humano, contemplando os direitos indígenas, sua cultura, seus saberes, valores, seus conhecimentos e metodologias pedagógicas, ãn si ag tũ pẽ ki

vẽnh kajrãnrãn fã, espaço de construção de uma gestão escolar indígena específica baseada nos conceitos kaingang, como irei detalhar e aprofundar mais adiante.

É uma iniciativa que visa instrumentalizar as comunidades para evitar perdas culturais e linguísticas e, nesse sentido, promover os conhecimentos indígenas, valorizando a identidade, as práticas culturais, festas rituais ainda presentes nas comunidades, seus conhecimentos e sua sustentabilidade, muitas vezes sufocadas por imposição de valores que ferem o princípio da reciprocidade e por desconsiderar a organização social baseada nas metades tribais (rá ror; rá téj).

Para dar conta da instrumentalização dos professores kaingang, o Instituto preza pela democratização da gestão, como direito de todos e isso representa a garantia de acesso à escola, conseguinte a construção e respeito aos conhecimentos tradicionais kaingang e das demais sociedades.

Nesse entendimento, a Educação Indígena gestada no Instituto se estabelece como um espaço de formação que possibilita aos estudantes/professores o conhecimento social e sócio-antropológico, reconstruindo saberes individuais e coletivos junto com os sábios das comunidades, desenvolvendo práticas que produzam conhecimentos em conformidade a concepção de mundo indígena e, desse jeito, desenvolver outras formas de gestão e organização baseada nas experiências da ancestralidade kaingang. Sobre a experiência do Instituto vou me deter nos capítulos três e quatro, em que apresento sua estrutura e alguns dos trabalhos desenvolvidos neste pequeno período de funcionamento, mas que já representa transformações no caminho da construção de uma educação escolar indígena.



### III CAMINHOS DA ANCESTRALIDADE

Os velhos Kanhgág esmagavam as folhas das ervas torradas usando pedras, cantavam e pediam para que deixassem as crianças fortes como a pedra

#### **As razões – a sustentação das existências epistemológicas**

Considerando a peculiaridade dos povos indígenas, as tradições histórico-culturais específicas, é possível buscar outros caminhos, a fim de superar algumas lacunas na produção de conhecimentos e aumentar o leque de alternativas a partir dos próprios povos. Diante disso, descrevo na sequência, alguns desses caminhos utilizados pelos kaingang na produção de seus conhecimentos ancestrais, considerando os processos de transmissão, os quais sustentam esse povo. Tônico Benites (2012) diz que no processo de transmissão de conhecimentos as lideranças são os suportes agregadores e produtores de conhecimento, como o avô e a avó, o pai e a mãe das crianças são pessoas fundamentais. Esses são aspectos que precisam ser levados em conta para compreender a escola atual, o seu papel nas comunidades kaingang. Para que serve esta escola? Para onde esta escola levará a comunidade kaingang? A escola que se destina aos kaingang está preparada para dialogar com as necessidades do povo kaingang? São algumas questões que poderão ajudar nessa compreensão.

É importante reconhecer os avanços da educação escolar indígena, mas, igualmente compreender que muito ainda precisa ser feito em relação a sua produção: o comportamento desta instituição diante dos conhecimentos indígenas e suas relações cotidianas; o lugar e o tempo da criança, dos pais, da comunidade indígena nesta escola. Muitas dúvidas ainda pairam sobre o desempenho da escola como lugar de sistematização de conhecimentos, inclusive os conhecimentos indígenas, modos e ritmos de vida, seu papel institucional junto às comunidades a respeito de seu funcionamento nas comunidades kaingang. Acredito ser necessária a busca de conceitos próprios (kaingang) que possam redirecionar a escola nas terras kaingang.

Nesse sentido, é necessário evidenciar o lugar de construção de conhecimentos indígenas e de seus processos próprios, que consideram a cultura,

os costumes, os conhecimentos, os saberes, a tradição e a visão de mundo própria. É também necessário compreender porque e como esses conhecimentos são (in)visíveis e (in)compreendidos na e pela escola. E, do mesmo modo, é necessário dizer e compreender que a escola só é um espaço a mais na construção de conhecimentos e na educação Kaingang, visto a amplitude de tempos e lugares da educação própria, vinculada a uma ancestralidade.

A visão de mundo, *Ûn si ag tũ pẽ*, próprio dos kaingang, traz as memórias dos velhos para mostrar o comportamento neste mundo, que está baseado nas relações com o outro, esse outro representado no conjunto de elementos, artefatos do povo, seus territórios, suas relações de afeto com a natureza. Para os Kaingang, as plantas, as árvores das florestas têm vida, alma, espírito. *Ka tãn* é o espírito das árvores; *Nãn tãn*, o espírito da mata, dono da mata. Ambas são partes legítimas da existência, não são separados, como razão e emoção na concepção ocidental.

Quando um kaingang entra na floresta, no mato, precisa pedir permissão para esses espíritos - *Nãn tãn* e respeitar seus territórios, pois, assim não correrá nenhum risco, como por exemplo, de se perder e ficar vagando, sem saída. Outro exemplo de muito respeito é quando uma pessoa kaingang vai tirar remédios para fazer seus rituais de cura: antes de cortar, tirar a casca da árvore precisa conversar com ela, relatando a sua importância para fazer a cura, num gesto de respeito com a ancestralidade presente nestes locais. Esse respeito fica bem evidenciado na festa do Kiki, na derrubada do Pinheiro para fazer o coxo onde será preparada a bebida. Nessa relação não existe uma separação entre homem e natureza, numa resistência ao “dualismo novo e radical que separa a natureza da sociedade, o corpo da razão” (QUIJANO, 2005 p.138), próprio da concepção ocidental.

Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 81) afirma: “a globalização do conhecimento e da cultura ocidental constantemente reafirma a visão do ocidente e de si mesma como o centro do conhecimento legítimo, o árbitro do que conta como conhecimento e a fonte de conhecimento civilizado”. Diante disso, destaco os conhecimentos kaingang, produzidos a partir de outras formas de ver o mundo, seu modo de vivência plena na relação com o outro, de construção e transmissão de valores culturais vindos da relação com a natureza, o espaço onde busca inspiração para compreensão de suas realidades.

Nesse sentido, quando os indígenas, o kaingang, vai para floresta, quer escutar o movimento dos rios, suas vozes, o canto dos pássaros, o vento que balança os galhos das árvores, escutar o silêncio da madrugada, compreender os movimentos dos espíritos presentes nesses territórios, compreender onde e até quando se pode permanecer na floresta. “Todos querem escutar as palavras dos espíritos que carregam suas imagens para os confins da floresta e do céu”, diz Davi Kopenawa (2015, p.167). O rio não é só a água que bebemos, que usamos para tomar banhos para retirar a sujeira do corpo das atividades de todos os dias. O rio, a água é a vida, é aquela que purifica a alma e nos dá a vida longa, como seu percurso longo e contínuo, são fontes de conhecimentos.

Com essa compreensão de respeito com o mundo, a cosmologia kaingang, justifica a não destruição das florestas, dos rios, dos animais, o uso desenfreado de agrotóxicos e todos os tipos de venenos. Dessa forma, mantém viva a relação de respeito mútuo entre os kaingang e a natureza, não permitindo a separação homem-natureza, como acontece em outras culturas como a dos brancos, que (des)qualifica o outro como inferior, modifica a natureza construindo hidrelétricas, faz desmatamento, põe fogo na floresta, envenena os alimentos – coloca o veneno na terra, sem se importar com as gerações futuras.

## **Tempo Espaço**

É importante fazer um esforço para entender tempo espaço para os kaingang, na sua profundidade, contextualizada na construção de conhecimentos. Tentarei contextualizar aqui, partindo da ideia de que o tempo está no espaço e é articulado com as narrativas desse povo, compreendendo que elas são significativas nas construções das experiências vivenciadas- vāsỹ (tempos espaços passado). Essas narrativas têm uma ligação íntima com o presente - Ũri, em que não é possível separar o passado do presente, pois tem a ligação nas experiências construídas ao longo de tempo ancestral: desse modo, tempo espaço estarão sempre conectados, formando um único corpo. Maria Conceição de Larceda (2018), fala que cada espaço tem seu tempo e cada tempo seu espaço. O tempo de fazer roça, o tempo

de plantar, o tempo de esperar a planta crescer e produzir, o tempo ritual, o tempo comum do cotidiano e o tempo da história, todos com seu espaço.

Nesse sentido, os Kaingang possuem vários marcadores de tempo: tempo para preparo das roças; tempo de semear determinadas sementes; tempo para esperar a planta crescer e amadurecer; tempo de colheita e seu armazenamento; tempo para os rituais; tempo para fazer narrativas comuns de seu cotidiano e as explicações de seu mundo, às narrativas místicas. Nesse sentido, um dos principais e muito importante marcador de tempo é o Prÿg (também usado para denominar ano), que articula tempo espaço. A partir do momento que os Kaingang visualizam a presença física do prÿg na natureza, que acontece entre os meses de agosto e setembro, compreendido como ano novo para o povo Kaingang, decorre o tempo espaço para organizar suas atividades de preparar as roçadas nas suas comunidades, fazer um novo plantio, como apresentado no primeiro capítulo.

Em tempos passados, a prática de preparo da terra para agricultura usava a técnica da derrubada e coivara, que garantia a rotação de cultivos de plantas. Isso constituía uma solução ecológica racional, encontrada pelos povos indígenas, de forma mais geral. São práticas que permitem a ocupação equilibrada de suas terras, portanto, a queimada das coivaras não significa que os indígenas usavam o fogo para a destruição das matas, mas sim, a observação das condições de solo e clima para semear suas sementes. Entre as plantas cultivadas pelos Kaingang destaca-se Gãr pẽ (milho nativo, puro), mandioca, batata doce, abóbora, feijão e outras plantas comestíveis.

Conforme os Kófa Kaingang, o *Gãr pẽ* significa resistência, pois diante dos avanços dos híbridos, dos transgênicos e o crescente das monoculturas de trigo, soja e o milho híbridos e transgênicos, o *Gãr pẽ* continua resistindo nas suas roças<sup>29</sup> de subsistência, um elemento forte e concreto na manutenção da cultura Kaingang. Nesse sentido, o mito do milho kaingang<sup>30</sup>, segundo a narrativa dos Kófa, diz que surgiu da morte de um antigo kujá que tinha o nome de *Gãr*.

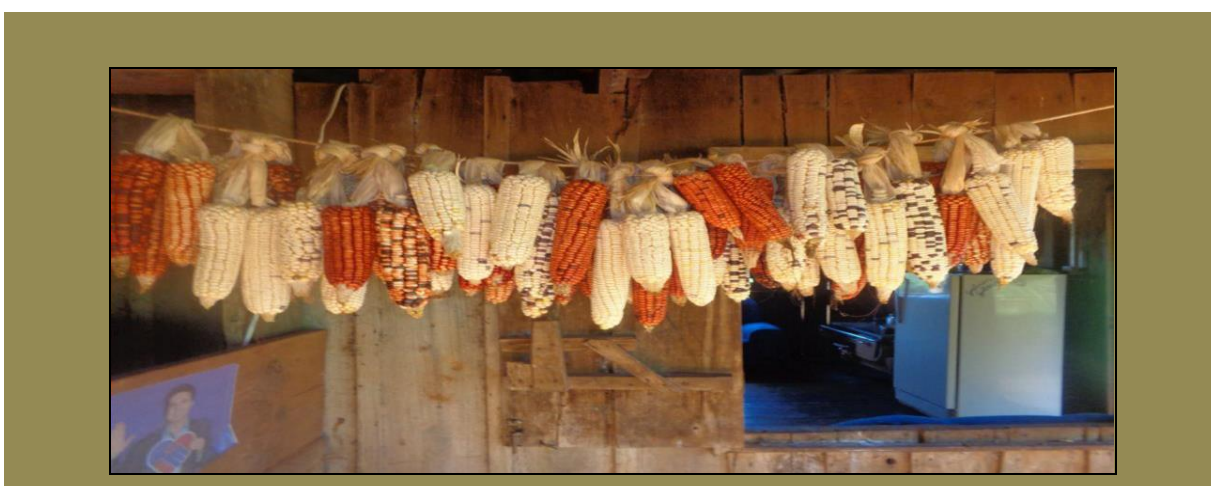
---

<sup>29</sup> A escolha por utilizar a palavra roça decorre de uma prática antiga, uma prática de transmissão de culturas, tradições, conhecimentos de genéticas e técnicas dos ancestrais, como o plantio consorciado e manutenção das sementes tradicionais. Além disso, a roça é uma resistência indígena ao agronegócio.

<sup>30</sup> O mito da existência do milho é narrado de várias formas, conforme o contexto vivenciado pelo narrador, mas todos reportam o fortalecimento da importância da vida Kaingang e a existência de

Aconteceu que a aldeia que seu povo morava estava passando por muitas dificuldades, uma crise que levava as pessoas a passar fome. O antigo kujá, enxergando e sentindo as necessidades de seu povo e sentindo que sua idade estava avançada, decidiu pedir aos seus Jãmré (cunhado) e seus filhos que o levasse a sua roça e colocassem uma corda no seu pescoço e arrastassem por todas as partes dessa roça. Também pediu que, depois de morto, o enterrasse bem no meio da roça e por fim, pediu que por três luas vivessem somente da caça e pesca em outro lugar. Passado o tempo eles teriam que visitar a roça, onde haveria uma planta que os sustentaria para o resto da vida, sem fome. Mais tarde, chegando a roça onde haviam arrastado e enterrado o antigo Kujá, o Gãr, tinha nascido os pés de milho e em sua memória a planta recebe o nome de Gãr (narrativa de um Kófa kaingang, 06/2020).

Existe uma variedade grande de Gãr pẽ como o Gãru - milho Pipoca. O professor pesquisador kaingang Batista Amaral descreve algumas variedades de milho utilizadas pelo povo Kaingang: Gãr Piratu - tem grãos de semente de cor sortida, amarelo e branco, sabugo fino, uma planta baixa e com dois meses já dá para comer milho verde; Gãr kughu - tem grão de semente branca e bem mole; Gãr ma - tem grão de semente amarelado e bem mole; Gãr nóho - tem grãos de semente avermelhada e bem mole; Gãr sá - tem grão de semente preto e bem mole; Gãr tar - tem grão de semente amarelo e bem duro; Gãr kupri - tem grão de semente branco e bem duro; Gãr kógur - tem grão de semente amarelado de aparência murcha (AMARAL, 2015).

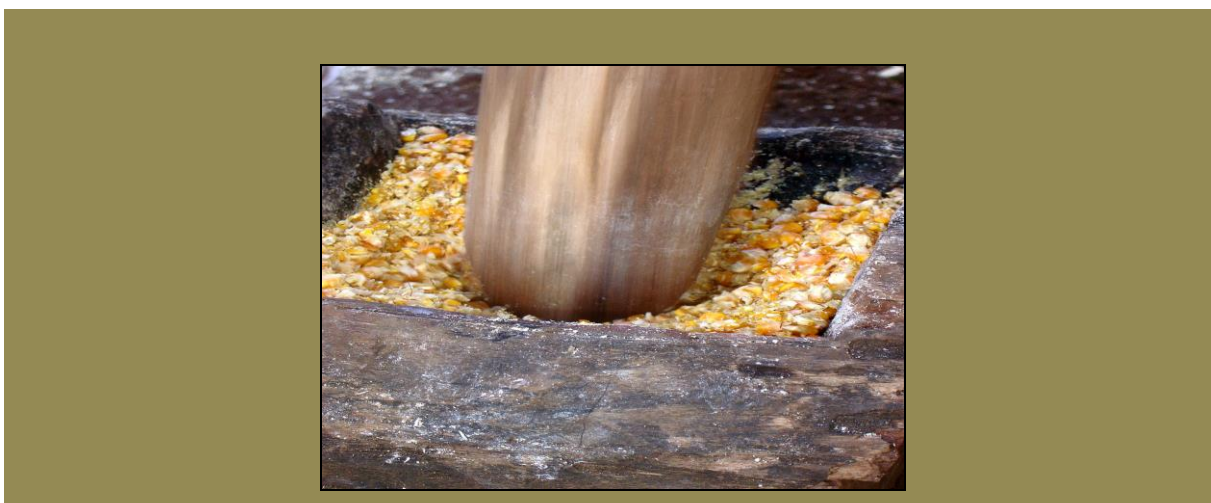


Variedades de milho na comunidade Nufág - TI Guarita. Foto Batista Amaral, fevereiro de 2015.

---

conhecimentos ancestrais (durante a construção desta escrita fiz a escuta de três narrativas em comunidades diferentes sobre o mito).

Os Kaingang sempre cuidaram muito da semente de milho e desenvolveram técnicas para sua conservação. Possuem conhecimentos sofisticados sobre seu armazenamento para futuras plantações. Com o milho fazem farinha, moendo no pilão, depois preparavam/preparam o kórẽ (polenta de milho) para comer com carne. Também faziam/fazem canjica e o pisé, um tipo de farinha que é feito com o milho torrado e depois moído no pilão. O pisé é a mistura tradicional para comer com fuva, kumĩ e peixes cozidos. Além dos alimentos já mencionados acima, faziam/fazem o ãmĩ (um tipo de pão/bolo) de milho assado sob as cinzas no fogo de chão. Existem também outras variedades de ãmĩ de milho: uma feita com milho verde ralado, outra feita com milho duro colocado na água por alguns dias e depois socado/moído no pilão para então fazer o ãnkór, outro tipo de pão/bolo com sabor picante-azedado, também assado na cinza do fogo de chão.



Milho sendo socado no pilão. Foto: arquivo do autor

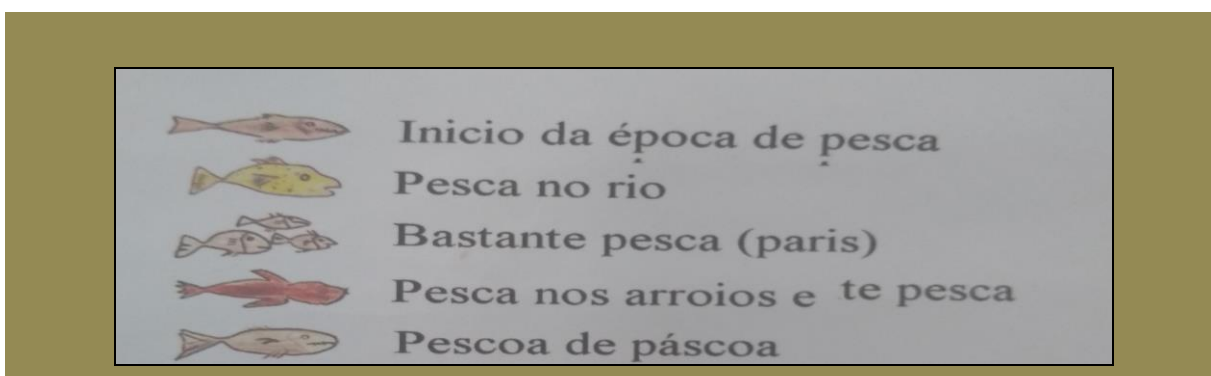
Além do que já foi aqui apresentado sobre os alimentos próprios e a relação que estabeleciam, os Kaingang também pescavam/pescam em períodos diferentes, dependendo do tipo de peixe a ser pescado. Na pescaria é bastante usada o Kãji tãnh e Pãri<sup>31</sup>, que são feitas na época que os peixes estão em tamanho grande e fora da época da desova, em épocas de verão. Nessa pescaria são pegos muitos peixes que são defumados para serem levado para as comunidades, às aldeias.

---

<sup>31</sup> Pãri é uma armadilha feita de taquara. Os pescadores escolhem um lugar no rio e fazem uma barragem com pedras, de modo que o rio forme uma corredeira bem estrita e nesse local é colocada a armadilha.

Essas práticas de alimentação kaingang compõem um conjunto de conhecimentos resultados de suas ciências, determinando seus fundamentos lógicos, objetivos e subjetivos. Mostra o seu poder e importância, suas concepções epistemológicas, que ainda não são reconhecidas pela sociedade não indígena como conhecimento.

Kãji tãnh é um ritual de pesca que os Kaingang fazem para pegar peixes e, além disso, o ritual serve para fazer chover. Acredita-se que fazendo a “judiação” dos peixes provoca a revolta da natureza, assim faz chover, enchendo os rios e enfraquecendo o poder Kãji<sup>32</sup>. Dessa forma, os peixes reviveriam, renovando a vida nos rios de forma contínua e assim mantendo as espécies para futuras gerações, numa compreensão da pesca sustentável, uma técnica pesqueira que, ao longo dos rios e suas margens garantiram a fauna da região. Na figura abaixo mostra a variedade de peixes pescados em épocas e a variação de rios.



Ciclo de pesca kaingang da Terra Indígena Inhacorá, RS.

O pr̃yg, já mencionado anteriormente, também anuncia tempo propício para usar os remédios kaingang, os rituais de cura de doenças, os rituais para não envelhecimento físico precoce e a purificação da alma, que são cuidados para uma vida longa. Tempo do ano novo kaingang identificado pela brotação e floração das plantas e árvores, tempo de renovação da natureza. Tempo de aprender e ensinar, conhecer as plantas, suas funções de cura e, mais do que isso, aprender a viver e conviver com a natureza como parte íntima da vida. Dialogar com as mais variadas linguagens manifestadas pela natureza é tempo de gestação, de fertilidade e purificação. De posse dessas informações e usando esses conhecimentos para

---

<sup>32</sup>Kãji é um tipo de cipó que os kaingang usam para matar peixe, uma quantidade suficiente para dividir com a comunidade. Kãji tãnh é bater cipó.

dialogar com a natureza da qual fazem parte, os Kaingang organizam as vidas nas comunidades para enfrentar no ano vindouro.

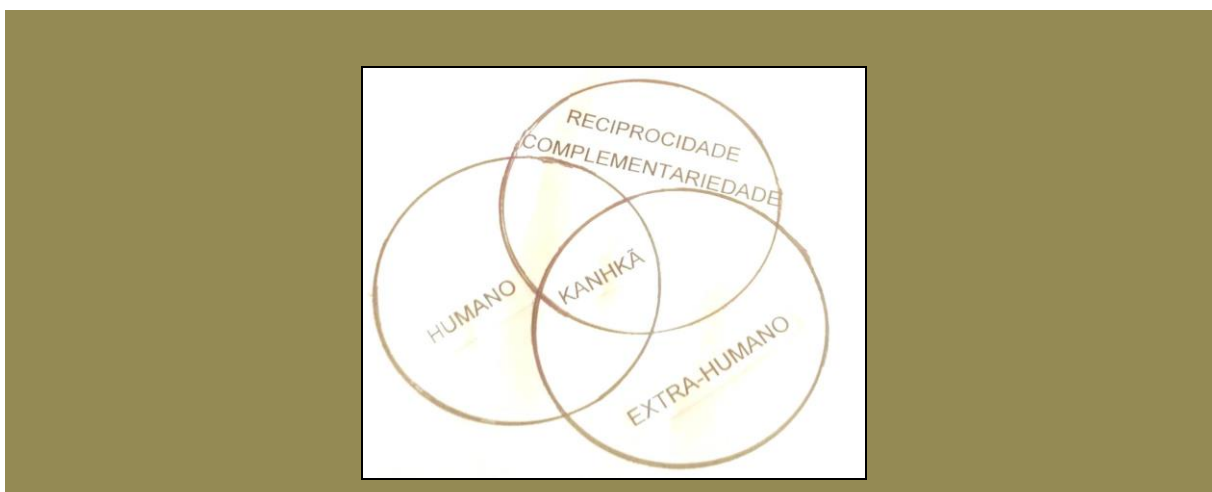
Outro marcador de tempo importante para os kaingang é a taquara, pois é uma planta que possui as duas metades clânica kaingang, tej e ror (cumprido e curto). A Vãn pẽ - taquara mansa, tem um ciclo de vida de 20 a 25 anos e o Vãnvã sa - taquaruçu, de 30 a 35 anos, contando a partir de seu florescimento até a seca dessas plantas. Baseado nisso, os kaingang marcam seus tempos, como a idade das pessoas. Souza (2011, p.09) reflete: “penso em minha trajetória com os kaingang, metaforicamente, como um trançado de um cesto, onde cada lasca de taquara se refere a uma experiência vivida”. Assim, os Kaingang vão construindo sua história, conhecimento que tem como fonte aquilo lhes está disponível na natureza e que bem conhecem, como Souza lembra em sua experiência.

Para os kaingang, cada gomo da taquara é uma parte vivida, é experiência acumulada e que no final de seu ciclo adormece e volta a brotar novamente, de forma renovada, para cumprir mais uma etapa do que lhe foi determinada pela natureza. O professor kaingang, Dorvalino Refej Cardoso (2017), pesquisador da cultura kaingang, afirma que a taquara está presente no enterro “faz também a cova, caixão de madeira e taquara”. Isso é confirmado por outros Kófa que dizem que antigamente enterravam seus falecidos enrolados em esteiras de taquara trançadas pelo Pěj. A taquara faz parte de muitas atividades na vida dos kaingang, entre elas a fabricação do pari, uma forma de armadilha para pegar peixes. As taquaras também são as principais plantas para confecção dos artesanatos, o Vãfy.

Os Kaingang têm inúmeras formas de contar seus tempos espaços que pode ser o canto de pássaro, de animais, o aparecimento de diversos sinais na natureza. Nessa compreensão de unidade homem-natureza, tempo espaço como parte única, que pode ser representada na palavra kanhkã – em que uma das traduções mais aproximada para a língua portuguesa pode ser Céu, na compreensão kaingang é também parente, “Tỹ ěg tóg jagně kanhkã kar nỹtĩ”- todos nós somos parentes. O entendimento de kanhkã é que sustenta as relações entre as pessoas e a natureza, tempo espaço. Kanhkã, importante expressão para demonstrar tempo espaço e suas relações no mundo kaingang. Como disse acima, uma da tradução mais aproximada para a língua portuguesa pode ser Céu, porém, nesse caso o céu não está só para cima, mas sim para todos os lados.



Para os kaingang, Kanhkã é o conceito que sustenta as relações coletivas entre as pessoas e a natureza, o sentimento de pertencimento de um indivíduo a uma coletividade e a coletividade no indivíduo, uma relação de igualdade com a natureza, na crença em seus parentes, na produção da reciprocidade e da complementariedade. Ainda, de forma mais ampla, o respeito e o acolhimento do outro para a coletividade, esse outro que independe do pertencimento a um povo indígena, respeitando suas diferenças e especificidades, em uma prática intercultural. O diagrama abaixo é uma tentativa de explicitar os princípios de funcionamento das relações kaingang: Kanhkã produz as relações humanas e extra-humanas kaingang, mostrando que o indivíduo é parte de um coletivo complexo.



Desenho elaborado pelo autor

Nesse sentido, ambos - humano e extra-humano - se completam, caracterizando a reciprocidade, em que todos são parentes, estão ligados a ancestralidade pelas metades clônicas Rã tej e Rã ror. Nessa compreensão kaingang, as plantas também carregam essas marcas e, assim, são parentes kaingang, posição que produz a condição de igualdade entre humanos e natureza. Resultado das relações com outros elementos de sua cosmologia e a natureza representa a coletividade de indivíduo, a não separação entre o humano e natureza. O pesquisador e ativista kaingang, Douglas Rosa dizem que:

Kanhkã extrapola o entendimento associado ao sentido do termo na língua portuguesa. Trata-se de uma trama que se atravessa na moral e na ética, uma relação de mutualidade e cooperação recíproca. É um valor de imanente plenitude, uma vez que constantemente se

reatualiza na ancestralidade seus princípios e valores fundados no respeito à cosmologia que permite o equilíbrio coletivo do povo constituindo a filosofia de vida, de viver e o estar juntos. (Comunicação oral com Douglas Rosa, 08/2020).

A complementariedade entre humano-natureza perpassa o individual e está presente na vida cotidiana dos Kaingang. A existência de cada um desses elementos da cosmologia é imprescindível para o equilíbrio da vida coletiva. É importante salientar que esta é, por sua natureza, uma concepção antirracista. Como uma compreensão filosófica foi abafada, silenciada pela filosofia colonial que impôs o individualismo e a separação entre humano e natureza, humanos entre humanos fundamentando o racismo.

Nesse sentido, Kanhkã se apresenta como o Céu que está junto; o Céu que está distante; o seu Céu que está em outros lugares. Mas, ao mesmo tempo une e aproxima: todos são iguais na sua diferença, como dito na língua kaingang, Tỹ ěg tóg jagně kanhkã kar nỹťĩ. São posicionamentos que fundamentam de forma mais forte a compreensão da reciprocidade e a complementariedade entre os Kaingang e o universo, propiciando o princípio regulador da vida individual e comunitária, dos aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos, perpassando as formas de produção, consumo e socialização dos bens materiais e imateriais, que estão presentes nos gestos e atitudes cotidianos. Kanhkã também é a nuvem, a chuva que cai, o tempo limpo sem nuvem, é o entardecer distante no horizonte, é o arco-íris que bebe água das fontes. Kanhkã também é o espaço tempo onde circulam as almas daqueles que estão na busca do outro mundo, Věnh kuprĩg ag jamã - a busca da aldeia dos mortos. Kanhkã também é lugar dos deuses kaingang.

Nesse entendimento, diante da destruição das florestas, do meio ambiente e tantas mudanças que vem ocorrendo no mundo, os Kaingang tendem a distanciar de seus princípios existenciais, vão adoecendo, doença física e psicológica, pois não há como ter vida boa sem o equilíbrio do mundo. As águas estão poluídas, as matas desaparecendo, os animais em extinção, o mundo está sendo alterado em nome do desenvolvimento econômico dos brancos. Os kófa alertam que a natureza é primordial para própria existência na qual o ser humano não está dissociado do ambiente. Nesse sentido, a preservação da mata é fundamental na cosmologia tradicional indígena, que é fonte necessária às atividades ritualísticas e processos

curativos do Kujá. É o espaço tempo onde vivem espíritos e deuses fundamentais da complementaridade na cosmologia Kaingang, onde os Kujá atuam numa relação de igualdade e respeito com a natureza.

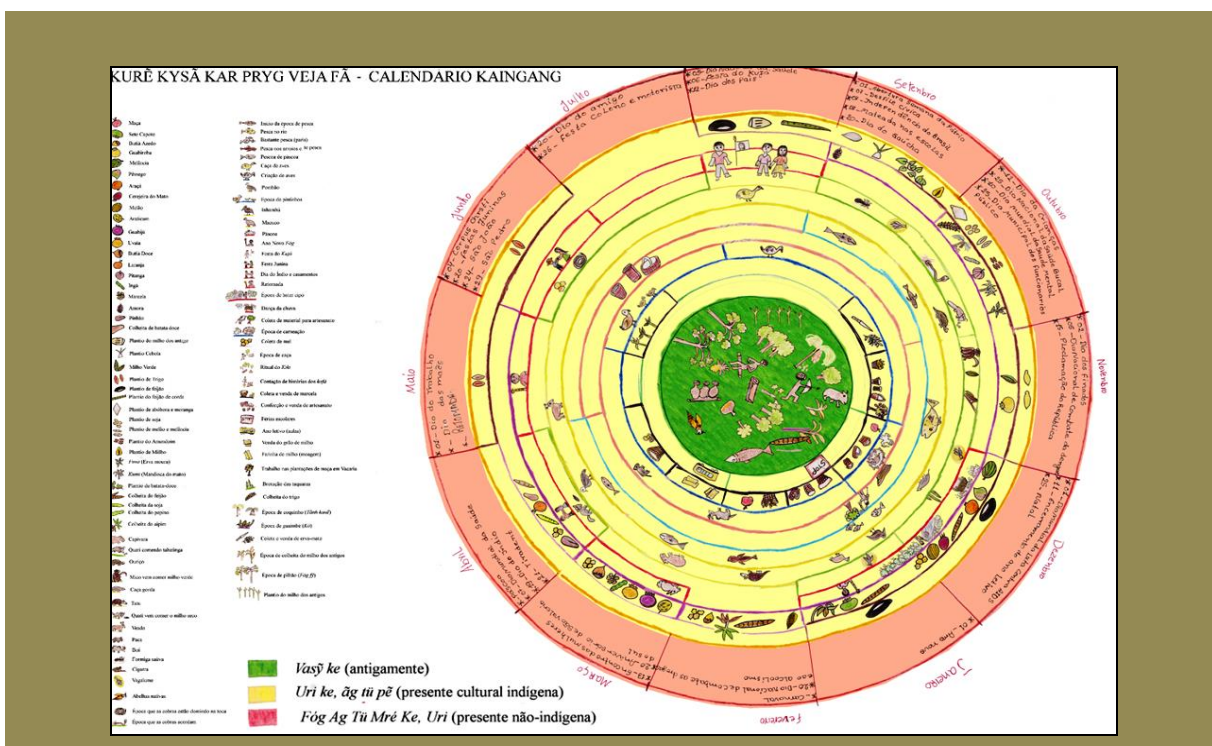
Com esse entendimento, a concepção de espaço tempo kaingang é o acúmulo das relações de todos os tempos e, portanto, são as experiências herdadas e acumuladas nas tradições do povo kaingang. Espaço tempo andam juntos, indissociáveis, reflexos das ancestralidades presentes nas realidades do povo. Nessa perspectiva, apresento a seguir um calendário, que foi construído na comunidade indígena kaingang de Inhacorá. Essa construção teve, de forma muito ativa, a participação dos kófa, jovens, estudantes e professores(as) da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon e do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Foi uma atividade coordenada por Guilherme Fuhr (biólogo) e equipe de diagnóstico ambiental, na Terra Indígena Inhacorá.

No calendário kaingang - Kurẽ Kysã Kar Prÿg Veja Fã – aparecem as práticas do dia, mês e ano. Olhando para essas práticas, a comunidade reconhece as suas atividades econômicas, o tempo espaço para coletas, pescas, festas, cerimônias religiosas, plantio de alimentos, tempo espaço de aprender, práticas que representam o cotidiano da comunidade. Esse calendário é composto por diferentes épocas, mas isso não significa que estão separadas, pois umas dependem das outras. O calendário se apresenta com as práticas do centro para fora Vãsÿ; Uri e, na sua borda, a representação de tempo dos não indígenas.

Vãsÿ, são práticas desenvolvidas pelos antigos, os ancestrais; as narrativas, a organização cosmológica dos kaingang, seus mitos, os fundamentos dos conhecimentos kaingang sobre o jeito próprio de viver e se relacionar com o outro, seus processos próprios de ver o mundo, que pode ser o seu próprio, como também o mundo dos não indígenas; Uri são as práticas interculturais desenvolvidas hoje, em continuidade do Vãsÿ, as festas, rituais da tradição, coletas, pesca, criação de animais, produção de artesanatos, processos próprios de educação e práticas escolares - práticas ressignificadas que ligam o passado e o futuro, em que o futuro está presente no passado. Essa compreensão é muito importante para garantia dos conhecimentos das gerações futuras kaingang.

Ainda é importante observar que o Kurẽ Kysã Kar Prÿg Veja Fã permite a compreensão e o aproveitamento do tempo espaço conforme as épocas corretas para cada prática, sem agredir de forma destruidora a natureza. Existe um respeito entre os tempos de práticas de cada atividade, que pode acontecer durante as cheias dos rios, tempo de secas - escassez de chuvas -, tempo de colheitas, tempo de inverno e verão, tempo das frutas, tempo da brotação, tempo dos remédios.

O calendário-tempo não indígena tem de certa forma, modificando a autonomia e a autossuficiência que mantiveram e garantiram a reprodução do modo de vida kaingang, pois tem interferido nas dinâmicas tradicionais de relacionamento entre si e entre a natureza e que faz parte do cotidiano. Abaixo, o calendário:



Fonte: Construção coletiva, kaingang da Terra Indígena Inhacorá, coordenado por Guilherme Fuhr (biólogo) e equipe de diagnóstico ambiental, na Terra Indígena Inhacorá.

De outra forma, o calendário acima representa os conhecimentos kaingang que, com o passar do tempo ficaram na invisibilidade, os saberes e conhecimentos indígenas que são acentuados nas ações de integração dos povos indígenas a uma suposta “comunhão nacional”, na continuidade de políticas implantadas desde a chegada dos portugueses no Brasil. Porém, Ribeiro (1995, p. 215) afirma que os indígenas “são sábios na manipulação de recursos naturais do seu ambiente, associando prudência a conhecimentos biológicos”. Nesse sentido, a ilustração

acima registra uma série de elementos da vida kaingang, que mesmo com todas as interferências externas, ainda mantem na memória o jeito próprio de viver e construir relações, permitindo a continuidade de práticas de acordo com suas concepções originárias de vida.

Contudo, apesar de serem submetidos a projetos de catequização que tentaram impor outra língua, a portuguesa, e que junto a isso vieram outros valores, em que muitas crianças estão sendo ensinadas a falar outra língua e não a sua própria, os kaingang se mantem com resistência e resiliência. Luciano (2013), diz que a noção de resiliência valoriza exatamente a capacidade ativa e reativa dos sujeitos indígenas que muitas vezes se negam a ser vítimas passivas ou reativas em nome do protagonismo e da autonomia própria, mesmo em situações que aparentam ou que se apresentam discursivamente como vítimas, vencidos ou dominados. Com esse entendimento, não significa o abandono da resistência, que foi muito importante para a manutenção das tradições, costumes, língua, o jeito de ser indígena, mas sim, ajuda a dar conta dos novos contextos vividos pelos kaingang, inclusive a presença da escola na educação das crianças.

Isso permite que os Kaingang acreditem em seus parentes, pessoas do próprio povo e dos demais povos indígenas, independente da marca clânica e de sua distância, os remetendo ao fortalecimento da vida fundamentado na reciprocidade: “o fundamento desta proposição são as relações de equilíbrio e reciprocidade entre todas as formas de vida existentes na natureza” (MARKUS. 2018, p. 48). Não se trata de uma atitude moral, mas de um princípio regulador da vida comunitária, dos aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos presente nos gestos cotidianos, perpassando as formas de produção, consumo e socialização dos bens materiais.

Assim, é necessário ter a compreensão do espaço tempo como um conjunto de elementos da história e cultura, que não são isoladas, em que não se separa o espaço tempo, pois esses se movimentam juntos e se complementam na compreensão da existência indígena. Sendo assim, o espaço tempo é compreendido a partir da lógica de sua construção, das necessidades que propiciam espaços naturais e que, por meio de seus métodos/técnicas, constroem, modificam e também são modificados em seus contextos. O espaço tempo é constituído pelos rios, matas, moradias, pessoas, rituais, lugar de pesca, caçadas, roças, que também são

importantes para a existência coletiva. Esse espaço tempo coletivo está carregado das marcas históricas, das construções e reconstruções que vão acontecendo durante a existência, de forma igualitária e baseada na reciprocidade.

O espaço tempo é percebido e compreendido numa relação de afeto, identidade e pertencimento, em que as crianças, os jovens e os velhos são sujeitos na construção do conhecimento, do saber. Os Kófa vão contando suas histórias, o jovem conta a experiência que teve mais recente, a criança conta o que viu e, assim, vão compartilhando com o coletivo que vai dando sentido à vida. Dessa forma vai sendo produzido e enriquecido o conhecimento na vida de cada sujeito presente, constituindo um sujeito coletivo, relacionado ao conjunto que forma o espaço em que se construiu e são construídos os conhecimentos. Os diálogos entre velhos, crianças, jovens, todos os sujeitos desta construção, são importantes diante das mudanças que vem ocorrendo em suas comunidades, pois a existência das dificuldades dos ensinamentos conforme as tradições kaingang - ãg tũ pẽ<sup>33</sup> só serão superadas no reconhecimento dos novos contextos que são vividos pelos kaingang. O diálogo e outras metodologias coletivas indígenas próprias contribuem na construção e transmissão dos conhecimentos.

### **Conhecimentos Kaingang e a relação com a escola**

Para que os conhecimentos indígenas dialoguem com a escola, precisamos recuperar alguns caminhos, lugares já reconhecidos e desenvolvidos pelos nossos velhos, conhecimentos que estão presentes nas comunidades e que poderão definir ou, ao menos, traçar novos rumos para escola, redefinindo seu papel. Colocar os conhecimentos kaingang numa relação de igualdade com os que foram introduzidos pela escola no interior das comunidades kaingang. Provocar mudanças na construção das políticas públicas da educação escolar, preocupando-se com os conhecimentos, os saberes tradicionais dos povos indígenas e, para nós, de maneira especial do povo Kaingang. A utilização dos conhecimentos adquiridos de outras sociedades pode ocorrer, porém sempre reafirmando o que os indígenas

---

<sup>33</sup> Aquilo que é próprio nosso, que está nas tradições de ensinamento próprio. Aquilo que é puro, que só os Kaingang conhecem e lhes pertence.

sabem, bem como a sua sabedoria para lidar com o que vem de fora. Reconhecer que os kaingang, ao longo de sua existência, construíram conhecimentos para a garantia de sua existência e, com isso, encontrar outros elementos conceituais relevantes para a compreensão do poder ou soberania no seu próprio saber.

Nesse sentido, os conhecimentos kaingang precisam estar presentes na escola, de forma destacada ou, pelo menos, em igualdade de condições, reconhecendo que, historicamente, a escola é um espaço de imposição e assimilação de valores não indígenas e de mercado, negadora das culturas e identidades originárias. Só assim podemos pensar a escola como um dos espaços de construção de relações baseadas na interculturalidade e na autonomia política kaingang. A interculturalidade como uma ferramenta de diálogo a partir do patrimônio de conhecimentos dos povos indígenas e das sociedades ocidentais. A escola, neste sentido, poderá ser o espaço para refletir a vida dos povos indígenas, com as contradições que, em geral, permeiam as relações de diferentes sociedades. Nesse entendimento, Luciano (2013) diz que a interculturalidade pressupõe considerar sujeitos coletivos, de direitos e civilizações milenares, que não são nem melhores nem piores que as demais civilizações humanas. São apenas diferentes. Isso implica que numa relação de diálogo intercultural, os diferentes povos e culturas precisam estar em pé de igualdade.

Nesse sentido, é importante compreender e reconhecer que os kaingang, seguindo suas tradições e a partir de seus contextos, desenvolveram técnicas aproveitando o que havia em suas terras. Um exemplo é a colheita do Fág - o Pinhão, que foi e ainda é importante na alimentação dos kaingang e, por isso, os kaingang desenvolvem técnicas de armazenamento (guarda) para ter esse alimento durante o período entre coletas. O Kófa Jorge Garcia conta que “nós fazíamos buracos na terra, forrávamos com samambaia e depois enterrávamos. Quando não tinha mais pinhão para coletar era só desenterrar e cozinhar, nunca criava brotos”. Com o pinhão, também se fazia farinha, ãnkór<sup>34</sup> e também se processava o pinhão colocado em rios, presos em cestos. O pinhão inclusive alimentava os animais, que eram caçados quando estavam em sua fase de mais gordos, apropriados para

---

<sup>34</sup> ãnkór, farinha produzida após o pinhão ser colocado no rio em cestos para fermentar. Depois deste processo, se fazia a farinha para fazer o bolo assado na cinza do fogo de chão. Pode ser com pinhão como também com o milho, o bolo fica com sabor picante, próprio para comer com carne de caças e peixe cozido.

serem caçados. Na maioria das vezes isso não é reconhecido pelas escolas como ciência, numa postura de negação ou inferiorização dos conhecimentos kaingang.

Já mencionadas anteriormente, entre as verduras mais apreciadas está o Fuva, conhecida como erva moura, que além de alimentar, também serve como remédio para manter o corpo aquecido durante o inverno, “Minha mãe fala para comer e tomar um pouco do caldo, assim durante o inverno não sentiremos muito frio”, (fala de uma criança kaingang). Outra planta comestível é o kumĩ, a folha da mandioca brava, que é triturada no pilão, retira-se a parte tóxica - o veneno -, fazendo três fervuras, depois é frita em gordura e consumida. Estes são alguns exemplos das sofisticadas técnicas desenvolvidas pelos kaingang no seu sistema alimentar. Na figura abaixo está o fuva, verdura muito apreciada pelos kaingang.



Fuva. Foto do acervo das Escolas indígenas da TI Guarita

Os Kaingang também coletavam a erva-mate, que após passar por um processamento que requer técnicas específicas, é preparado o chimarrão. O chimarrão faz parte da cultura dos indígenas do Sul. Dizem os Kófa kaingang que tomar o chimarrão ajuda a Jagně krĩn ěg tĩ, ou seja, passar boas ideias para o outro, ajuda a resolver problemas, planejar ações junto à comunidade e a família. A roda de chimarrão normalmente acontece no amanhecer do dia, ao redor do fogo, e como diz o professor pesquisador Kaingang Dorvalino Refej Cardoso, “o fogo é para esquentar as ideias, fortalecer as palavras, clarear seus caminhos”.





O fogo é símbolo da existência e resistência kaingang, presente nos seus rituais mais complexos espaço tempo das narrativas de seus mitos e de experiências vivida pelos kaingang.

O fogo aquece e aponta caminhos nas conversas dos kófa, no acerto de problemas que envolvem as pessoas dentro da própria comunidade. Constrói-se uma situação para que todos se mantenham calmos, sendo a “roda de chimarrão em torno do fogo” uma ferramenta importante para facilitar o diálogo. Por esses e outros motivos, o chimarrão é um hábito que passa de geração a geração.

Além do chimarrão, largamente difundido entre os não indígenas, existem as comidas da colunaria indígena, como a carne assada na brasa, conhecida popularmente como churrasco. A carne assada sempre foi consumida pelos indígenas ao longo de suas existências, junto com a mandioca (aipim, macaxeira) o milho, a batata, a abóbora, o amendoim, o pinhão. São alimentos e plantas domesticadas pelos indígenas, isso mostra a profunda técnica e compõe algumas das contribuições para o dia a dia das sociedades não indígenas. São aportes, conhecimentos e técnicas de preparo e conservação, que embora usados pelas sociedades não indígenas, foram historicamente negadas. Essa negação tem também um efeito negativo no imaginário dos indígenas, pois os leva a pensamentos depreciativos em relação as suas potencialidades, produzindo uma baixa autoestima. É justamente isso que o não indígena precisa para impor seus valores, fortalecendo sua suposta superioridade sobre o que considera o “pobre e incapaz indígena”.

Nesse sentido, conferir uma função para a escola como um espaço importante de fortalecimento dos conhecimentos indígenas se faz necessário,

superando práticas de imposição de conhecimento ditos universais, mas que na sua maioria estão a serviço de uma sociedade fundada na exploração do outro pelo trabalho como meio de ter uma suposta vida boa, saudável e equilibrada. Porém, o resultado deste trabalho sempre pende em direção do explorador do outro.

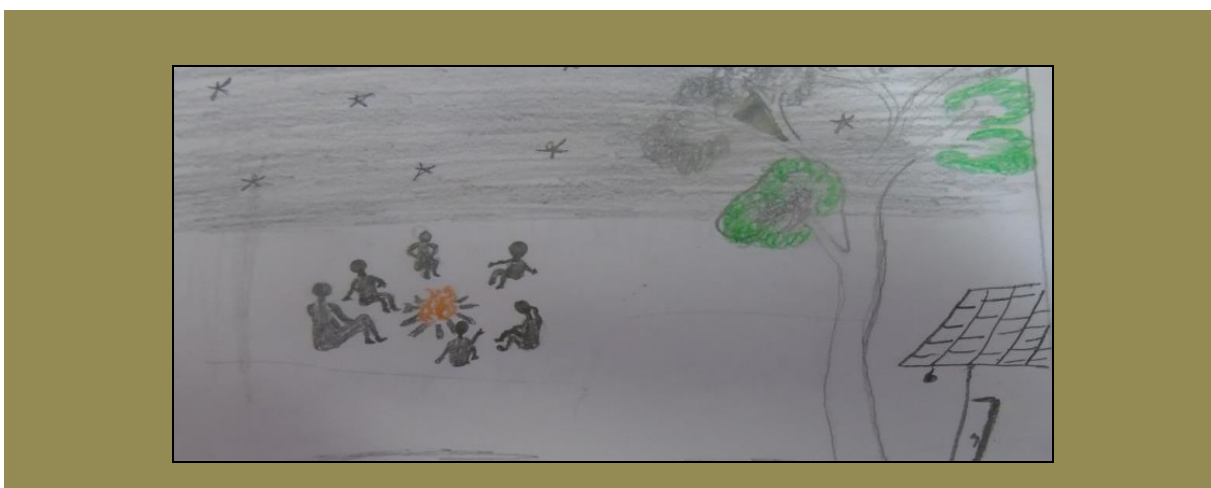
Ainda insistindo na necessidade de reconhecimento dos conhecimentos, saberes e sabores indígenas, pode-se citar, entre tantas frutas da tradição Kaingang e muito difundidas entre os não indígenas: Guabiroba, Jabuticaba, Araticum, Ingá, Pitanga, Vacuum, Guamirim, Uvaia, Guabiju, Coquinho, Amorinha. São algumas frutas consumidas pelos Kaingang e não indígenas e, é importante destacar que além de serem frutas saborosas e nutritivas, também servem como remédios para prevenção de doenças. Portanto, as frutas desenvolvem, no mínimo, uma dupla função na vida indígena. Essas afirmações são mais bem compreendidas no conjunto das ações vivenciadas pelos kaingang, no envolvimento de suas comunidades, tendo como referências os diversos espaços de construção de seus conhecimentos. Por isso, falar de conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos ou ocidentais é bastante complexo, pois os conhecimentos indígenas são uma construção equilibrada entre homem e natureza, instâncias inseparáveis. Enquanto no mundo não indígena o homem e a ciência por eles desenvolvida modificam e destroem a natureza, da qual se compreende dissociado e superior. Sem contar que muitos conhecimentos indígenas foram tomados e ressignificados pelo não indígena e, depois, negada a autoria aos indígenas.

É diante disso que consideramos necessário abordar as problemáticas vividas pela escola nas terras kaingang, aspectos que serão trazidos no decorrer do trabalho. Mas antes, se faz necessário compreender que os conhecimentos kaingang são adquiridos ao longo de suas vidas, construídos na coletividade, nos mais diversos tempos espaços existentes nas terras indígenas, em que todos aprendem com o outro, independente de sua idade. Na nossa sociedade acreditamos que todos são capazes de interferir no processo do outro, fazendo um efeito de vai e vem entre passado-presente-passado. O futuro se constrói na combinação dessas relações de interdependência, do mesmo modo que na relação interdependente na vivência como povo. É dentro desse contexto que a escola deve ser pensada, trançada como artesanato- Vãfy, em que cada detalhe é importante. Porém, compreender a escola com esse sentido é um grande desafio, como um

espaço para experimentar os diferentes comportamentos de metodologias indígenas. Como um exercício disso, relato algumas atividades que aconteceram no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, na Terra Indígena Inhacorá, instituição que será mais bem apresentada no quarto capítulo desta tese.

Durante uma das aulas, a professora, conversando com seus alunos (todos pertencentes ao povo kaingang) sobre suas histórias de vidas, de como são construídos seus conhecimentos, foi delineando algumas formas da expressão de suas histórias, de como aprendem e de suas relações específicas nesta construção. No entendimento que o método pressupõe a existência de vínculo entre os sujeitos envolvidos e seus contextos, pois os alunos vão narrando suas histórias, de um dado momento de sua vida e, a partir disso, construíram desenhos representativos dos seus conhecimentos, dos métodos próprios de aprender e ensinar, como mostra o desenho a seguir, em que o fogo, a forma circular, a noite são elementos considerados numa situação de aprendizagem.

Nesse sentido, o desenho se apresenta como uma metodologia de transmissão e de elaboração do aprender, de produzir reflexão mais profunda pela visualização dos contornos, que traz a noção de aprender desfragmentada do todo, aprofundando outras possibilidades metodológicas para qualificar os processos próprios de construção de conhecimentos, com vínculos e confianças mútuas na construção de novos caminhos.



Trabalho registrado pela professora Rosane Moka – autor: Aluno Welisson Fongue

Nesse sentido, a oralidade, o uso da língua materna são ferramentas potentes para a aprendizagem, para a transmissão e a reelaboração dos conhecimentos do povo. Diante disso, é fundamental que o professor busque contemplar a oralidade como fator essencial de aprender na sala de aula, que ele possa de fato, contribuir com o aluno para ser sujeito da construção dos seus conhecimentos na sociedade. Acredito que a escola deve ser um dos locais que possibilita a criança kaingang a fortalecer sua autonomia construída junto a sua comunidade e, mais do que isso, seja aperfeiçoada na sua escolarização. Nesse sentido, compreender a importância da oralidade como processo estratégico, na valorização da oralidade da língua materna kaingang. Na sequência apresento outro desenho, trabalho registrado por uma professora kaingang que usa o canto como metodologia junto a seus alunos.



Trabalho registrado pelas professoras Igedória Moreira e Jucelaine Cipriano, EEIEF Davi Rýgjo Fernandes

### **Ëg jën jé tój fã**

Ëg jóg ãg kirĩr há han nĩ

Ëg jãn mré ãg rãnrãj ti

A, a, a, a, a mēj.

Este canto, descrito na língua kaingang é para as refeições. O canto vai para além do registro escrito, na construção e na transmissão de conhecimento e é importante no processo de aprender. Pode oferecer formas inovadoras para as práticas pedagógicas em nossas escolas, como metodologia de aprendizado para os Kaingang e, acredito, que para outros povos também. O canto tem vários significados, podendo ser de lamentação, na perda de um membro de seu povo, da

família, da comunidade e até a morte de um rio, de plantas, floresta, animais, pois todos fazem parte do mundo, da nossa cosmologia. Pode também ser cantos de alegrias, de conquistas, de nascimento, a chegada de um novo ano, quando as esperanças são renovadas para uma vida de abundância coletiva, festas, resultados de suas lutas, resistências, cantos de lutas.

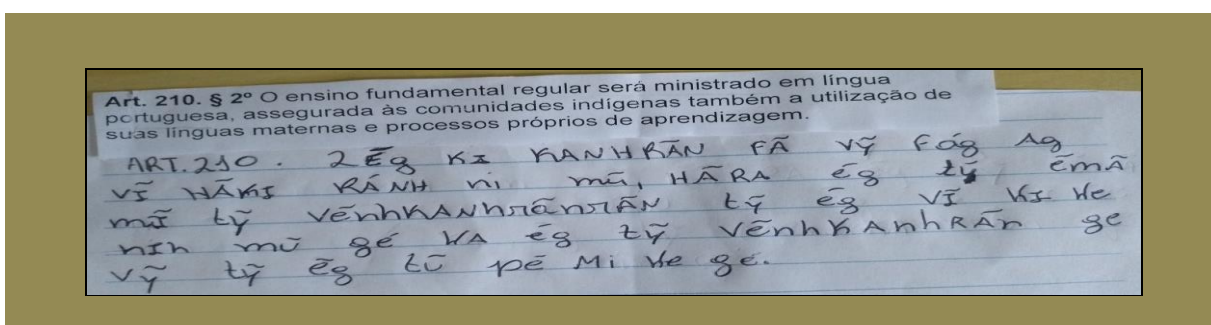
O canto representa o reencantamento do mundo kaingang, uma conexão para o equilíbrio do mundo físico e espiritual em um único corpo. Essa compreensão oferece outro olhar sobre a construção de conhecimentos. Os alunos indígenas serão mais bem compreendidos pela sociedade não indígena e assim poderão ressignificar suas práticas e, desse jeito, reconhecer e valorizar a importância do conhecimento do outro, que muitas das vezes está presente em seu cotidiano, porém não visível ao olhar desfocado.

Por isso, um movimento importante dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, na qual são protagonistas os professores e os sábios kaingang na formação continuada e na produção de material didático para as escolas, uma pesquisa entre os mais velhos recuperou e publicou cantos tradicionais nos processos próprios de aprendizagem. Aí se vê um repertório grande e variado de cantos, com funções como especificadas acima e que pode ser executado por adultos – homens e mulheres –, bem como pelas crianças, conforme mostram dois CDs de canções produzidos e distribuídos para todas as escolas kaingang do Rio Grande do Sul.



CDs de cantos na língua kaingang que compõem o material didático-pedagógico produzido de forma coletiva na Ação Saberes Indígenas na Escola –Núcleo UFRGS.

Caminhando nesta direção, o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel busca outras metodologias, como descrevo na sequência e que surgiu da dificuldade de compreensão dos alunos: após discussões realizadas em sala de aula, os estudantes evidenciaram, em vários momentos, a preocupação e as dificuldades de compreender de forma adequada a legislação que versa sobre os processos próprios de aprendizagem. Com o intuito de compreender mais profundamente e de modo coletivo a legislação e a importância de analisar situações didáticas apresentadas em contextos escolares, readequando-as para os contextos indígenas kaingang, surgiu a proposta: traduzir trechos das leis que estão escritas na língua portuguesa para a língua kaingang. A utilização da língua materna foi solicitada aos alunos, para que fizessem a tradução do artigo 210, da Constituição Federal, conforme segue, constituindo, nesse sentido, outra forma de compreensão e de apropriação de conhecimento escrito em outra língua.



Tradução realizada por alunos da turma 211- aproveitamento de estudo. Componente curricular Direito Indígena.

Dessa forma, o uso da língua materna é que define a importância de como compreender e utilizar a lei de forma adequada no seu contexto histórico e social e, ao mesmo tempo, prioriza processos de revitalização da língua kaingang, escrita e oral, usando-a como ferramenta para o entendimento e apropriação dos contextos que se apresentam, neste caso a legislação. Nesse sentido, a tradução da lei para a língua materna kaingang aproxima o que está projetado nesta lei e os conhecimentos próprios. Uma experiência que privilegia a educação bilíngue, todos os falantes reconhecem a importância da língua para compreensão do que de fato está escrito em português e isso gera sentimentos verdadeiros aos falantes, reconhecendo a importância de sua própria língua. As políticas públicas de educação devem privilegiar a prática das línguas indígenas faladas – e escritas, ou

seja, a educação bilíngue. Portanto, a tradução é uma prática que abrange a interpretação na produção dos significados em outra língua, ação importante de compreensão e apropriação e, principalmente, na criação de significados próprios.

Na sequência, relato outra atividade desenvolvida por uma professora não indígena com seus alunos, no componente curricular de Métodos e Metodologias da Pesquisa em Ciências da Natureza e que mostra a importância da língua originária nos processos escolares, independentemente do nível de ensino. Após ter tentado introduzir conteúdos deste componente curricular explicando o que seria ensinado, a professora percebeu que não havia tido sucesso. Diante da incompreensão de seus alunos, pediu para que traduzissem para a língua kaingang a sua explicação. A atividade se desenrolou por uma tarde toda, mas por fim, os alunos e a professora descobriram que os kaingang possuem seus próprios métodos e que necessitam de sua própria língua. Para essa atividade foi preciso mobilizar outros professores kaingang e alunos, e dessa forma chegaram a algumas palavras-conceitos como: Vënh kajrãnrãn, to jykrén, ki kanhró, além de outras.

São palavras que refletem um conjunto de saberes do povo Kaingang. Semelhante ao que ocorreu na escola em que atuo, foi a experiência de tradução de outro povo indígena da Colômbia, narrada por Rappaport y Ramos Pacho (2005), situação que ajuda a pensar boas práticas para a escola e para o letramento, na perspectiva de tomada de consciência da importância da manutenção e da afirmação da língua, também como um elemento da luta:

los nasahablantes reflexionan sobre los posibles significados de un término en su lengua, con el fin de adecuar el concepto a sus propios objetivos. Suelen utilizar esta estrategia cuando encuentran ideas - tales como “desarrollo”, “interculturalidad” o “cultura” - cuyos significados en español tienen una resonancia limitada dentro del mundo *nasa*, pero que pueden ser adecuados a los proyectos político-culturales indígenas (RAPPAPORT y RAMOS PACHO. 2005, p. 42).

Para o povo Nasa, a tradução é apresentada como uma estratégia em que tomam conceitos da sociedade dominante e remontam para o entendimento dos grupos indígenas, nas suas línguas originárias. Dessa forma, buscam significar as palavras em sua língua, ressignificando seus conceitos, tornando-os mais úteis para os seus e para suas lutas, fortalecendo os conhecimentos próprios. Nesse sentido, a



tradução pode aproximar muito o entendimento de conceitos de escola e de aprendizagens a partir da cultura kaingang e, desse modo, buscar o fortalecimento dos conhecimentos próprios, propiciando aos estudantes se reconhecerem como produtores falantes da língua materna kaingang.

Penso que é importante trazer para o diálogo sobre modos próprios de aprender um conjunto maior de professores, apoiados na colaboração anunciada nas páginas anteriores, diálogo sustentado no princípio da reciprocidade e da complementariedade, para orientar os processos reflexivos na construção e manutenção dos conhecimentos indígenas. Ao considerar a reciprocidade é essencial e necessário ter o outro como parte efetiva na produção do saber coletivo, que pode ocorrer de forma individual, mas com o foco voltado para a coletividade, numa ação crítica sobre possíveis métodos para os processos de construção de conhecimentos de forma colaborativa. Por isso, é fundamental o envolvimento profundo e respeitoso, bem como a disponibilidade para um verdadeiro diálogo por parte de todos os sujeitos.

A colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas sejam organizadas com a intencionalidade de, ao partir das necessidades formativas dos partícipes, contradições venham à tona para que sejam partilhadas e questionadas e, conseqüentemente, transformadas. (IBIAPINA, 2016, p. 49).

Com essa ideia, o processo de questionamento crítico possibilitará transpor práticas e teorias cristalizadas ao longo dos tempos da colonização, tornando possível e consciente as mudanças de práticas antigas. É essencial analisar o que significam as experiências práticas e teóricas, a fim de perceber as contradições inerentes às ações educativas, bem como as possibilidades de transformar o pensar e o agir na visibilidade e viabilidade dos conhecimentos indígenas. Significa fazer um movimento reflexivo sobre as ações pedagógicas cotidianas, com o intuito de compreender os conhecimentos que estão postos nas escolas. Portanto, a colaboração de todos é indispensável neste processo, colaboração que pode se dar por meio de interações questionadoras sobre as práticas escolares, potencializando a reelaboração das mesmas.



Os professores kaingang e as pessoas em geral fazem parte do todo (o povo kaingang) e, por isso, trazem em suas falas as experiências produzidas desde uma ancestralidade. Pensando assim, acredito que a prática da oralidade e a própria língua kaingang são fundamentais para a construção de novas práticas, de reconhecimento dos conhecimentos que deverão ser os protagonistas em nossas escolas, pois só desta maneira poderemos nos aprofundar na tradição cultural do povo e ter uma educação escolar kaingang.

O conhecimento da cultura e da tradição é repassado de geração a geração através da oralidade, assim os mais velhos transmitem os mitos, os modos de vida, a técnica de confeccionar os artesanatos e falar a língua kaingang [...] falo aqui da transmissão da sabedoria como práticas dos antigos: Kanhgág si ag t̃y kinhrá ên ti. (CLAUDINO, 2013, p. 29)

Nesse sentido, a roda de conversa e a oralidade como procedimentos metodológicos, não só para a construção e transmissão de conhecimentos, mas para estruturar a compreensão e aprofundar as relações práticas em nossas comunidades indígenas, mais diretamente na construção da educação escolar indígena, em que a educação não deve estar separada de outras situações da vida.

Entre o povo kaingang é muito importante destacar a relação de dualidade e, então, nas rodas de conversas são usados termos ou palavras significantes como ã mré vēmén - conversas com. Nessas conversas tem um interlocutor que coordena as falas entre os demais participantes, professores e pessoas das comunidades kaingang. Essa conversa representa a busca por dúvidas na construção coletiva durante da caminhada, que são estratégias que permitem envolver a comunidade e desenvolver uma boa conversa para atingir o que se quer da educação escolar na comunidade. Dessa forma, destaca-se o pressuposto que ã mré vēmén é uma das atividades voltada para o esclarecimento de situações-problema e de novas descobertas baseada em metodologias próprias, ã mré vēmén.

Nesse tipo de conversa é importante que, antes de tudo, cada participante recorra ao que podemos chamar de autoetnografia. Isso permite se identificar com o trabalho em construção e o envolvimento do pensamento mais profundo a seu respeito e do grupo/comunidade a qual pertence, trazendo opiniões reflexivas e possibilidade de transpor experiências emocionais, mostrando detalhes ocultados da

vida diária. Nesse sentido, a autoetnografia pode ser considerada como um método qualificador do grupo e de fundamental importância para trazer as experiências pessoais e coletivas para o âmbito coletivo da construção do reconhecimento dos conhecimentos indígenas que estão invisíveis. Além de descrever as experiências e práticas da vida, evidencia e valoriza as tradições, crenças, costumes, a cultura do povo indígena que o formou, neste caso, o povo kaingang. É uma forma de reconhecer e valorizar as relações produzidas ao longo da história dos kaingang, ao mesmo tempo coletiva e individual. Igualmente, possibilita uma profunda reflexão, que significa maior equilíbrio e rigor na busca da produção qualitativa, emergindo da descoberta individual, acendendo ao conhecimento coletivo, ou coletivo-individual, em que um depende do outro no processo de construção.

São situações reflexivas que possibilitam compreender as invisibilidades dos conhecimentos indígenas na escola das terras indígenas e não indígenas, com todas as dificuldades que se apresentam desde sua implantação. É a busca de um instrumento de resiliência para os kaingang, no sentido do fortalecimento de suas práticas educativas tradicionais, se complementando com outros conhecimentos, necessários para sua existência. Dessa forma, temos como pensar as escolas das terras indígenas, conferindo uma maior clareza de sua função, identificando práticas que pouco se diferenciam da escola colonizadora e integracionista para substituí-las por outras que tenham um significado próprio, de afirmação e não de destruição.

Como já refletia há quase vinte anos atrás, pensado no papel da escola, ainda hoje essa preocupação é necessária, pois a “a escola entra na comunidade e se apossa da comunidade. Ela se torna dona da comunidade e não a comunidade dona da escola” (FERREIRA, 1997, p. 217). Retomando uma perspectiva histórica das primeiras escolas para índios, em que os indígenas foram obrigados a aceitar esse pacote institucional, a escola, de forma compulsória, inviabilizou por um longo tempo a educação indígena. É diante disso que precisamos nos debruçar, na compreensão desse novo espaço de produção e transmissão de conhecimentos chamado de escola, instituição que desde sua implantação nas terras indígenas kaingang serviu de ferramenta para introduzir e fazer passar valores da sociedade não indígena, mudando, por exemplo, comportamentos em relação aos seus parentes, seus jamré. Acredito que os indígenas estão, aos poucos, revertendo a situação e tornando a escola como mais um espaço seu, fortalecendo seus conhecimentos. Interessa aos

kaingang aprender conhecimentos importantes de outras sociedades e a escola é um lugar que poderá propiciar isto. Mas esta aprendizagem não pode ocasionar a perda ou a desvalorização dos conhecimentos e dos valores próprios da cultura kaingang.

Diante disso, buscarei apontar alguns caminhos para uma escola que valorize os mais variados conhecimentos construídos pelas sociedades humanas, em especial a dos povos indígenas que buscam, com muita sabedoria, estratégias para a manutenção de seus conhecimentos ancestrais. Os processos próprios das sociedades indígenas vão somar a experiências escolares, com outras modalidades e formas de aprender, construídos ao longo da história. A escola, progressivamente, vai sendo apropriada pelos indígenas, em um movimento de autodeterminação, como um lugar em que a relação entre conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais sociedades deve se articular, constituindo uma possibilidade política de divulgação de saberes e valores importantes: a escola como um espaço privilegiado da interculturalidade das sociedades.

Para tanto, se faz necessário compreender a construção das aprendizagens das crianças kaingang na sua relação com os demais membros de seu povo e, além disso, acompanhar de forma mais sistemática os acontecimentos nas escolas, focando no reconhecimento e afirmação dos conhecimentos tradicionais kaingang e sua relação com os conhecimentos da sociedade não indígena, que ainda são predominantes e, algumas vezes, únicos nas escolas.

Construir, de forma mais firme e organizada, o uso da escola como um espaço a mais de aprendizagem e, igualmente, compreender a importância dessa instituição para aquisição de conhecimentos e técnicas imprescindíveis para a organização dos indígenas diante dos contextos que se apresentam cada vez mais complexos. Traduzir essas compreensões é de extrema importância, pois não é só compreender o jeito que os indígenas se manifestam, mas sim distinguir e valorizar esses conhecimentos construídos ao longo dos tempos e que muitas vezes foram apropriados pelos não indígenas, deixando seus verdadeiros autores no anonimato. Para não dizer uma apropriação indevida dos conhecimentos indígenas que, ao mesmo tempo os coloca na condição de povo sem cultura, sem conhecimento, sem saber, lhes negando conceitos de vida construídos bem antes do aparecimento dos brancos nessas terras. É preciso reconhecer e assumir que os kaingang são

produtores de conceitos e metodologias que garantem e qualificam a vida. Há a necessidade de trabalhar para que desses conhecimentos surjam novos caminhos para a educação, que possam dar conta dos processos de aprendizagem das crianças indígenas, das pessoas e de suas atividades humanas.

### **O olhar da educação kaingang para as crianças: uma pedagogia própria**

Os Kaingang, ao longo dos tempos, assim como outros povos indígenas, foram criando formas de educação baseadas na tradição, nos costumes e crenças, nas línguas próprias, articulando e dando significado as suas percepções junto às crianças, jovens e adultos de suas comunidades. Com base nisso, o aprender-ensinar dos Kaingang para suas crianças confere autonomia e as afirma como sujeitos de suas ações e decisões. A liberdade de ação da criança é muito importante, em que a palavra “não” está excluída de seus ensinamentos. Essa compreensão também é trazida na fala de Nunes, referindo-se a outras sociedades indígenas do país:

Nas sociedades indígenas brasileiras [...] a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito perigosos. (NUNES, 2002, p. 65)

Nesse sentido, é muito comum as crianças indígenas estarem envolvidas com as atividades do cotidiano. Não é percebida uma separação de serviços entre adultos e crianças: todos são capazes de realizar o mesmo trabalho<sup>35</sup>. Assim como os adultos, as crianças vão criando, através da brincadeira, seus pontos de referências que são muito importantes na cultura, como as formas de conceber e vivenciar o espaço tempo. Dessa forma, as crianças, ao vivenciarem o cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância,

---

<sup>35</sup> O trabalho, na concepção indígena, é um conjunto de atividades que todos podem realizar. Não existe a separação entre trabalho e lazer, ou melhor, todo trabalho é uma forma de brincadeira, diferente da sociedade ocidental, em que o trabalho é uma forma de acúmulo ou ainda o trabalho é uma tortura e não uma forma de prazer.

não apenas voltadas para uma atuação no futuro, mas parte efetiva de uma construção no presente, dentro de sua cultura. Nessa construção, as pessoas que estão aprendendo sempre estão buscando no passado de seus ancestrais pontos de convergências entre o contexto e a vivência no presente e os acontecimentos do passado.

Durante as atividades cotidianas as crianças kaingang têm liberdade<sup>36</sup>, inseridas nos processos próprios de educação das famílias e da comunidade inteira. Tarefas como a busca no mato de taquaras, cipós, materiais para a construção de seus artesanatos e utensílios é comum. No caminho as crianças brincam, correm, sobem nas árvores, pulam no rio, conversam entre si e com as pessoas mais velhas que são os que estão acompanhando, conduzindo. Nessas conversas, aprendem sobre as plantas e suas funções dentro da tradição, dos costumes e da cultura Kaingang. É prática dos mais velhos - mãe e pais ou até avós -, narrar sobre acontecimentos de seus antepassados durante a caminhada, de acordo como vai acontecendo as atividades de colheita do material, para confecção dos artesanatos ou dos utensílios para a família e ou comunidade.

Na Pedagogia Kaingang, uma atividade, ou mesmo as brincadeiras das crianças não são somente brincadeira, e sim uma verdade, pois as crianças utilizam instrumentos de verdade. Dessa forma, produzem de verdade, as coisas que fazem têm um significado real. Os Kaingang consideram a criança com capacidade de construir e transmitir conhecimentos e, assim, a respeitam como ela é, as aceitam como partícipes ativas e efetivas em todos os processos de construção de conhecimentos.

Um olhar mais simplista podemos dizer que é uma imitação. Porém, a imitação tem fundamentos importantes na construção do conhecimento, no aprendizado das crianças indígenas, pois as crianças observam e fazem. A palavra imitação precisa ser compreendida com mais profundidade em relação às crianças. Segundo Bergamaschi (2005):

A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de

---

<sup>36</sup> Não confundir liberdade e autonomia, para não pensar que as crianças fazem o que bem entendem nos momentos que querem. As crianças desenvolvem capacidades para tomar as decisões que considerar melhor a seu respeito e ao outro, desenvolvendo uma radical autonomia.

educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, através da imitação, constroem seus comportamentos particulares. Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento, próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades (BERGAMASCHI, 2005, p. 155).

Com esse entendimento, imitação é uma das formas de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de tradições, costumes, crenças, da cultura e, assim, transfere informações e conhecimentos importantes entre indivíduos e coletivos, por gerações. Imitar envolve a escuta, o observar, o experimentar, o fazer junto e, do seu modo, criar um jeito próprio de construir a partir do que observa. A construção do conhecimento da criança kaingang faz parte de sua cosmologia, do seu jeito de estar no mundo. A criança é parte legítima e importante do cotidiano de sua comunidade, da família e das demais pessoas do ambiente em que vive. O aprendizado é o resultado da elaboração conjunta de vivências e práticas entre pessoas de várias idades e do ambiente em que está inserido. O aprendizado da criança vem do modelo a ela apresentado, que é próprio do grupo familiar, da comunidade, do seu povo. Esse modelo próprio de educação do povo kaingang precisa dialogar com a escola presente nas terras indígenas.

Na busca de melhor apresentar esse processo, descrevo a atividade de uma mãe Kaingang na colheita de material para seu artesanato: desloca-se de sua moradia pela estrada e, depois, o mato, até chegar no lugar onde tem taquaras - pode ser taquara mansa ou taquaruçu e cipós. Quando começam a colher as taquaras e cipós, cada um dos filhos e filhas - fi krë ag, Gĩr - tem uma função a desempenhar. Os mais velhos tomam a iniciativa de ajudá-la a colher o material, cortar, puxar. Os mais novos organizam em pequenos montes as taquaras e cipó que serão carregados pelos maiores. Esta tarefa está distribuída em diversos locais, pois o material não está exposto num único lugar no mato. Por isso, a necessidade de fazer certa divisão entre as crianças para realizarem os trabalhos na coleta dos materiais. Essa divisão acontece de forma espontânea pelas crianças, de acordo com suas forças.

Esse ritual está de acordo com aquilo que as crianças observaram e já tem acumulado de conhecimentos através de suas vivências com os adultos o que permite sua organização espontânea, sem que sua mãe fique o tempo todo preocupada com o que vai acontecer com cada uma das crianças. Nas atividades desenvolvidas, não é necessário a mãe ficar dando ordens aos seus filhos e filhas, pois a atitude das crianças já está determinada pela vivência de seu cotidiano. São atitudes internalizadas pelos filhos e filhas por meio da observação e de práticas em suas rotinas na comunidade. Ao retornarem para casa, todos ajudam a mãe a levar as taquaras, cipós e outros materiais coletados, além de ajudarem a carregar os irmãos pequenos, que também auxiliaram na atividade da colheita do material.

É importante dizer que nesta atividade as crianças também usaram ferramentas como facões e foices e ajudaram na preparação da sua refeição no mato. Nesse tempo, a mãe, deixou as crianças desenvolverem suas habilidades, experimentarem e terem a possibilidade da execução de tarefas que pareciam ser só de adultos. Nestas situações mostram que aprenderam a desenvolver tarefas a partir da observação dos comportamentos das pessoas mais velhas. Portanto, desde cedo as crianças participam da vida familiar e de toda a comunidade, possibilitando conceber uma disposição de espaço tempo para o acompanhamento da vida dos adultos. Desse modo, podemos chamar de uma Pedagogia Kaingang ou de processos próprios de aprendizagem a situação das crianças desempenham tarefas do seu cotidiano, conforme já observado anteriormente.

Para melhorar e aprofundar nossa compreensão de momentos importantes de aprendizado e que os homens também exercem função nesse processo, relato atividades desenvolvidas no mato junto de seus filhos<sup>37</sup>, bem como de pescaria com cipó, feito pelos Kaingang:

Quando vamos pescar, bater cipó, as crianças vão junto, os guris, além dos velhos que conhecem como fazer esse tipo de pescaria. A gente caminha longe pelo mato uns cinco quilômetros até chegar ao lugar onde vamos fazer nosso acampamento (Ëg vãre). Depois vamos cortar o cipó, carregamos até a beira do rio, aí, começamos a bater o cipó nas pedras e jogar na água, logo os peixes começam a morrer. Esse é um momento importante, ensinamos as crianças que

---

<sup>37</sup> Aqui, quando se refere a filhos, temos que entender que numa comunidade indígena ou para os Kaingang, filhos não são somente os de sangue, pois todos são parentes, devido as marcas (tej e ror). Sendo assim, não existe crianças abandonadas ou sem família.

devemos juntar os peixes só no dia seguinte. Então, ficamos contando história para eles e ensinando viver conforme nossas tradições ensinara como escutar e entender o silêncio da noite. Mas não é só isso, pois de manha os peixes podem não ter morrido, ai vamos ver que não fizemos o ritual de forma correta (Conversa oral com Kófa- velho kaingang. 03/2020)

Esse é um momento muito importante para todos, pois se aprende como conviver com o mato, seus ensinamentos e, além disso, aprende-se que, para fazer esse tipo de pescaria, precisa o conhecimento das tradições, dos costumes Kaingang, pois se não fazer corretamente o ritual da pescaria, pode dar tudo errado e os peixes não morrem. Isso explica por que o responsável pelo ritual pede para que se faça a coleta dos peixes somente no dia seguinte, para ter a prova que tudo deu certo. Como diz o Kofá Kaingang, pode dar errada a pescaria de cipó, se entre as pessoas do grupo, um dos homens poderia ter a mulher grávida. E então, se esse homem entrar na água, o cipó não faz efeito e os peixes não morrem. Segundo o *Kofá* “muitos homens descobrem que sua mulher está grávida nesse ritual de pesca”.

Diante disso, podemos entender que os Kaingang têm muitos rituais que, aparentemente, estão no esquecimento, mas quando conversamos com pessoas mais velhas, ficam evidentes que esses conhecimentos estão presentes em suas memórias e na medida do possível vão sendo repassados às crianças ou aos jovens nos espaços tempos Kaingang. Quando questionado o Kofá, se esse tipo de ensinamento podia ser transmitido pela escola, a resposta é que os ensinamentos Kaingang são repassados em lugar e tempo específicos e que a noite é especial. As noites são os momentos de se fazer as narrativas para as crianças, preferencialmente em volta de um fogo. Dizem os velhos que é no silêncio da noite que as crianças aprendem tudo o que é contado e fica guardado na memória. A noite é o tempo certo para aprender.

São relatos que nos fazem pensar ou sentir o quanto é importante o convívio das crianças na comunidade Kaingang, convívio nos diversos espaços que estão disponíveis no território de circulação: pode ser na pescaria ou caçada, na roça, no mato, na busca de material para o artesanato e nos locais de negociação de sua produção, nas cidades. Lembrando que o primeiro lugar de aprender é na casa,



junto com a mãe e os avós. É onde se aprende a falar a língua kaingang e a partir daí, em sequência, as histórias/narrativas e os demais aprendizados.

Mesmo com todo o cuidado que os kaingang estão tendo em relação aos processos próprios, percebe-se que tem aumentado às dificuldades de aprender e ensinar as crianças conforme os costumes, a tradição, a cultura Kaingang, pois a mudança que vem acontecendo nas comunidades tem ajudado para o distanciamento desses valores de aprender. Nesse sentido, também se apresenta a escola, que impõe uma pedagogia alheia à pedagogia kaingang, que não considera a importância da convivência entre idades diferentes, que separa as crianças da vida e de outras pessoas mais velhas e mais novas, que produz um tempo espaço artificial e distante dos modos de vida próprio.

Como já venho apontando, as crianças aprendem no cotidiano da comunidade e acompanhar as atividades dos mais velhos é uma prática permanente. Com a intenção de compreender melhor, tenho observado atentamente uma família que tinha por práticas os serviços na roça: todas as manhãs, quando o avô saía para ir para sua roça, seu neto ia junto. Uma criança, que devia ter em torno de quatro anos de idade, somente retornava perto do meio dia, junto com o avô. No início do ano, o pai da criança fez a sua matrícula na escola e o resultado dessa atitude do pai é muito interessante: a criança frequentou a escola por uma semana e desistiu. Seus pais insistiram, acreditando que seu filho deveria ir à escola. Porém, seus avós falaram: “deixa ele. Ele precisa aprender a viver. Ele não sabe o que vai fazer na escola, e aqui ele sabe muito bem o que está aprendendo”.

Diante dessa situação, conversando com a criança, perguntei: o que você aprende com seu avô? A resposta foi muito simples, “estou aprendendo a ser um kaingang, aí o vô me passa bastante remédio, quando estamos sozinhos”. Diante disso, compreendemos que o kófa está preparando essa criança dentro de suas tradições o que a escola não será capaz de fazer o ensinamento conforme os conhecimentos tradicionais do povo. No entendimento do Kófa, a criança, antes de ir à escola, deveria saber muitas coisas que não vão ser passadas durante sua vida escolar. Diante disso, é necessário perguntar: qual é a função da escola kaingang? Os Kófa têm medo de perder para a escola espaços tempos de aprender seus ensinamentos dentro da cultura Kaingang (FERREIRA, 2014).

Entre tantas atividades das crianças, elas também, são as que servem os mais velhos, são os ajudantes imediatos. É muito difícil a criança recusar o pedido de uma pessoa mais velha. Dificilmente os pais e mães vão falar com a voz alta (gritar) com suas crianças, pois isso é uma agressão com seu ajudante imediato. O diálogo está sempre presente e se a criança não estiver disposta a realizar uma atividade ela não é obrigada, ela tem autonomia de decisão e diante dessa prerrogativa, a mãe ou o pai cumprem a tarefa. Os Kaingang fazem aquilo que é de sua vontade, poucas vezes fazem o que não é de seu interesse. Isso faz parte do seu modo de vida, principalmente das crianças. Isso é um problema para a escola e para os professores não indígenas que não conhecem esse comportamento cultural, pois a escola leva a imposição de comportamentos agressivos da sociedade não indígena. Além disso, é comum a escola depreciar os alunos que apresentam suas vontades, dizendo que são incapazes ou que têm dificuldade de aprender e isso contribui para a construção de uma baixa autoestima.

Outra atitude eminentemente Kaingang é quando morre alguém, em que os parentes do falecido lhes dirigem palavras de ordem como: vá embora, vá em paz, pois não quis mais fazer parte desse mundo e então vá embora e não perturbe mais os que estão vivos, não olhe para trás<sup>38</sup>. Isso foi presenciado em 2001, quando num velório as crianças (filhas e filhos) falavam para sua mãe que tinha falecido, “não nos incomode, você escolheu morrer”. Talvez pareça estranho, mas são atitudes que as crianças aprenderam durante outros espaços tempos que são eminentemente kaingang, pois, quando vivenciam a perda de alguém de sua família, reproduzem a atitude dos mais velhos que observaram em outros momentos. Após esse ritual de morte, normalmente as crianças passam por um banho de remédios para purificação, para que não sofram ameaças dos espíritos. Muitas vezes as próprias crianças, ao irem para o rio se banhar, já colhem os remédios - plantas. Mas para isso, elas precisam acordar muito cedo. Já aprenderam com os Kófa que precisam acordar antes dos passarinhos. Então, todos devem estar acordados já na madrugada, quatro horas da manhã já estão no rio se banhando. Os kaingang

---

<sup>38</sup> A morte para os kaingang é um ato voluntário, depende de sua vontade de morrer ou não. Durante um velório é normal o(a) falecido(a) receber palavras de ordem do tipo: “vai embora, você fez a escolha de nos abandonar então, nos deixe viver em paz”. O morto é chorado pelos seus, que o acusam de tê-los abandonado e ido para a aldeia dos mortos. Reclamam que se de fato, ele amasse seus filhos, pais, e amigos jamais iria embora. Apontam sua ingratidão, lembrando os agrados que lhes fizeram, mas mesmo assim, ele quis os deixar.

acreditam que o espírito da pessoa que faleceu fica vagando no mundo dos vivos antes de ir para o Vënh Kuprĩg ag jamã – morada dos espíritos. Assim, os rituais ajudam a encontrar o caminho da moradia junto aos ancestrais.

Retornando a fala da criança que estava aprendendo a ser kaingang, é importante dizer que para isso é preciso fazer uma série de dietas alimentares, em que lhes é proibido de comer, como por exemplo, partes da galinha, do porco, do boi e mais especial as carnes de caça. A primeira caça feita pela criança quem come é o Kófa e os Kaingang acreditam muito nisso. Dizem os kófa que se a gente respeitar as proibições/tabus alimentar, podemos ficar muito velhos como eles, não branquear os cabelos, ficar sempre jovens. As meninas, não vão criar rugas no rosto, ficam sempre lindas. Como falava minha bisavó para minha irmã: “você não vai sentir cansa e vai estar sempre disposta e bonita”.

Para os Kaingang, a alimentação tradicional é importante, faz parte de sua medicina tradicional. Mas, para isso, é preciso que cumpra uma dieta rigorosa. Nesse sentido, não basta passar o remédio no cabelo para não branquear se não tomar banho no rio antes do amanhecer. Então, muitas vezes, o não indígena quer fazer uso desses remédios, mas não terá êxito, pois vai tomar seu banho em chuveiro de água quente, é uma água morta, sem vida e isso envelhece mais. Além disso, vão comer qualquer coisa, ou melhor, os alimentos proibidos. Como sabemos todo remédio tem a contraindicação.

Além do que foi dito anteriormente, os Kaingang também têm uma série de brincadeiras. Entre elas estão as flautas, arco e flechas, assim como a colheita do material para artesanato e seus utensílios, têm uma relação muito íntima com a natureza, pois o cuidado no corte do material para sua confecção está de acordo com o respeito aos ciclos da planta. Do mesmo modo, a coleta de materiais para a confecção de artesanato, a coleta de materiais para a confecção de determinados brinquedos também precisa respeitar o tempo das plantas. Assim, pode-se imaginar que os arranjos acabam por estabelecer uma repetição cíclica das brincadeiras, pois flautas, arco e flechas só poderão ser confeccionadas num período do ano ou numa determinada época de vida dessa planta, que tem um valor importante para os Kaingang. Então, as crianças repetem isso, o que para o olhar do outro parece ser sempre igual, a mesma coisa.

Um exemplo de brinquedo/brincadeira é a peteca, feita com palha de milho, pelos pais e pelas crianças. Parece ser uma coisa muito simples, mas para os Kaingang é um objeto para práticas corporais, de fortalecimento físico e de treinamento de suas habilidades, destrezas, rapidez. A brincadeira é praticada pelos adultos e pelas crianças, uma atividade que não há separação entre as crianças e os adultos, todos brincam. Dizem os mais velhos, que antigamente a peteca pesava aproximadamente meio quilo e durante o fim de semana se reuniam para jogar a peteca e passavam horas batendo com as mãos que ficavam inchadas.

Como podemos perceber, as brincadeiras têm todo um ritual para ser transmitido e isso constitui parte importante no aprendizado das crianças. Quanto a essa relação íntima com a natureza, as crianças desde seu nascimento vivenciam rituais que são passados por seus avós e os mais velhos da comunidade. Elas são preparadas para viver sua vida de forma autônoma e isso faz com que elas tenham muita liberdade para criação de suas brincadeiras, de acordo com o momento que estão vivendo. Isso não acontece de forma aleatória, mas de forma planejada e, para as crianças basta experimentar e viver. Percebe-se que a liberdade das crianças decorre das atividades que aconteceram com as pessoas mais velhas de sua família ou ainda das pessoas da comunidade onde vivem. É importante considerar que essas crianças já passaram por um período de cura, uso de remédios e, portanto, essa experimentação é feita de maneira independente e autônoma, sem o auxílio dos kófa ou de pessoas mais velhas. Entre essas crianças o medo não existe e sim a crença nos aprendizados recebidos.

É necessário ressaltar que as crianças realizam as brincadeiras, não como uma prática infantil, mas sim como uma atividade que representa o dia a dia dos adultos e que foram vivenciadas por todos. Pode-se dizer que as crianças Kaingang estão aptas a realizar atividades prestativas na manutenção dos costumes do povo, que serão repassados a outras gerações.

Deste modo, podemos afirmar que a educação kaingang, a pedagogia própria, possui entre seus principais aspectos a socialização, ou seja, o ato de aprender com os outros em qualquer espaço tempo, motivado pela reciprocidade e a complementariedade, característica importante no convívio Kaingang. A pessoa está na relação com a outra, face a face. As crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras,

com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem. E mais do que isso, sabem em detalhes os acontecimentos da comunidade, são discretas, mas possuem olhos atentos que acompanham tudo que acontece e tudo sabem. Aprendem vendo, escutando, ouvindo, experimentando e executando. As crianças têm espontaneidade e mostram prazer pela prática, fazendo isso em forma de brincadeira.

Discorrendo sobre o processo de socialização, cabe lembrar que a criança kaingang aprende seguindo modelos. E, nesse sentido, a educação está pautada na sociabilidade cotidiana, em que todo momento é tempo de aprender, respaldado nas práticas desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos espaços de convivências. Em nenhum dos momentos ou movimentos os velhos estão excluídos.

Considerando a Pedagogia Kaingang para a formação das pessoas, o desafio da escola kaingang é grande. Mais do que nunca, a educação tradicional kaingang e seus métodos de educar precisa ganhar espaço, pois esse espaço de educação urge ser descolonizado. Há muitas décadas a escola tem promovido perdas nas formas próprias de educação dos kaingang, desconsiderando métodos próprios de aprender e impondo modelos desrespeitosos às tradições. Esse desafio implica em refazer esta escola, tornando as relações verdadeiramente interculturais, situando a escola em outro lugar, a partir das realidades e suas relações de diálogo horizontal.

## IV. DESCOLONIZANDO A ESCOLA

### Pensando novas possibilidades

O povo Kaingang reconhece o desafio que se estabelece na atualidade, pautada pela comunicação em massa, frente à disposição de incentivar o uso da língua própria, a continuidade da vivência de hábitos, das comidas tradicionais e demais aspectos culturais. Para tal desafio, entende a escola como colaboradora e lugar estratégico de atuar na educação de crianças e jovens.  
Natalino Góg Crespo, 2012

Refletir e situar o papel da escola, da educação escolar, na construção dos projetos no presente e futuro, torna-se cada vez mais importante para os indígenas - e aqui me reporto ao povo Kaingang, ao qual pertenço. A escola tem papel importante para cada povo, considerando que as necessidades dos diferentes povos e ou comunidades indígenas também são diferentes. Para isso, é decisivo que os professores sejam indígenas, pois o professor indígena não é uma pessoa estranha à comunidade.

A partir das realidades dos povos indígenas decorrem suas reivindicações, que são debates coletivos sobre o que se quer da escola. São estes debates coletivos que promovem o aprofundamento do perfil diferenciado, específico e de qualidade da escola, respondendo às reivindicações produzidas nas e pelas comunidades escolares do povo onde a instituição está instalada, qualificando assim os seus resultados. Nesse sentido, a ideia de “escola de qualidade” deve ser elaborada nos debates, com contribuições das lideranças tradicionais, os velhos que conhecem a história do povo, bem como das pessoas mais politizadas, conhecedoras do funcionamento das escolas, da educação escolar e das políticas de Estado. Nestes debates, estarão presentes reflexões que consideram a relação da educação tradicional indígena e a educação escolar, contribuindo para construir a função e o papel desta escola no contexto indígena e kaingang.

Para a construção coletiva do papel da escola será trazido para o debate a história da violência colonizadora, que fez sumir, ou prejudicou grande parte das línguas indígenas, seus valores, conhecimentos e saberes, crenças e

espiritualidades, ciências e tecnologias. É necessário trazer à tona a história que promoveu perdas significativas das culturas originárias deste continente, como no período colonial, em que as ações coloniais se apoiaram inclusive na Guerra Justa<sup>39</sup>, obedecendo a políticas expansionistas. Desse modo, aprisionavam e escravizavam os moradores nativos da terra, construindo a ideia de inimigos da coroa portuguesa. “As expedições de apresamento para o interior e o comércio de escravos índios em São Paulo datavam das origens da colônia. A partir do século XVII adquiriram novos aspectos quantitativo e qualitativo” (MONTEIRO, 1994, p. 58). A "Guerra Justa" foi mais uma das estratégias e ferramentas de conquista e destruição das populações da América indígena, estratégias amplamente usadas no Brasil.

Seguindo as violentas práticas e políticas colonizadoras, ainda no século XIX os indígenas são desconsiderados como gente, não reconhecidos como seres humanos, vivendo um novo contexto das políticas imperiais. A vinda de D. João VI e da família real portuguesa para o Brasil e, junto a isso, a declaração de mais guerras e destruição aos indígenas<sup>40</sup>, justificando o avanço do sistema capitalista pelo mundo. Os indígenas são vistos como um atrapalho para o desenvolvimento, sendo assim, deveriam ceder espaços aos imigrantes “portadores do progresso”, diminuindo ainda mais seus territórios originários e ancestrais. Deste modo, ao longo dos tempos vão se aperfeiçoando as ferramentas, as políticas destinadas aos indígenas, com a clara intenção de limpeza territorial e a ideia de integra-los à sociedade brasileira.

Já no século XX podemos ver, de forma muito evidente, a implementação das políticas pelo Estado brasileiro, que para isso, em 1910, criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais- SPILTN. Mais tarde este órgão federal passa a ser apenas SPI, tendo como objetivo dar assistência aos índios brasileiros. O SPI, com a ideia de transitoriedade, orientaria os índios para civilização, na busca de transformá-los em trabalhadores nacionais. Para tanto, foram utilizados métodos educacionais, propagando a língua portuguesa, e com isso

---

<sup>39</sup> A doutrina da guerra justa é um modelo de pensamento e um conjunto de regras de conduta que define em quais condições a guerra é uma ação moralmente aceitável. Na América, a guerra justa foi usada para a colonização dos povos originários.

<sup>40</sup> Carta Régia de 5 de novembro de 1808 - Publicação Original.

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-40263-5-novembro-1808-572442-publicacaooriginal-95554-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40263-5-novembro-1808-572442-publicacaooriginal-95554-pe.html). Consultada em julho de 2020.

intensificando as perdas de tradições culturais, línguas maternas e suas relações sociais amplas, que inclui a natureza. Assim,

o Programa Educacional previu, nesse sentido, a criação de Clubes Agrícolas, e as escolas passaram a ser chamadas de Casa do Índio, para evitar as conotações negativas que a escola tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas Práticas Agrícolas para meninos e Práticas Domésticas para meninas (FERREIRA, 2001, p. 75)

Considerando o exposto, podemos considerar que no final do século XX, tivemos mudanças bem consideráveis a partir Constituição Federal do Brasil de 1988, momento bem importante para os povos indígenas, pois, finalmente, são reconhecidos como povos diferentes e com direito à diferença, com sua cultura, crenças, modos próprios de organização social e suas línguas maternas. Como mencionado anteriormente, são direitos afirmados no artigo 231 e no artigo 210, § 2º da Constituição Federal, que reconhece as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, direitos que resultam diretamente para a educação escolar.

Nesse novo contexto, os indígenas são motivados a produzir reflexões a respeito do seu fortalecimento como povos diferentes, autores e portadores de conhecimentos e saberes. Isso propiciou importantes lutas pela sobrevivência de suas tecnologias, conhecimentos, suas ciências, suas histórias, seus processos de aprendizagens, muito especialmente pelo crescente aumento de escolas nas Terras Indígenas, como nas terras kaingang, onde cada vez mais as comunidades buscam a construção deste espaço de aprender. Porém, para que o aparato legal se efetive, se faz necessário a compreensão baseada na diversidade de povos e de suas culturas, bem como seus patrimônios linguísticos. Essa nova situação política também impulsionou os indígenas disputar e ocupar espaços nas universidades, como ferramenta para qualificar e garantir a presença especializada (segundo os critérios não indígenas) na construção e condução de políticas públicas destinadas aos povos indígenas.

Esse caminho tomado pelos indígenas apresentou um desafio no campo da educação superior, ou melhor, para a universidade, que é uma instituição possuidora de conhecimentos e teorias construídas a partir do pensamento não indígena e, majoritariamente importados da Europa. De outro lado, os indígenas, portadores de



conhecimentos ancestrais, construídos na coletividade, mantidos e transmitido na oralidade e trazendo consigo uma caminhada de luta, de resistência e re-existência, diante da perda de seus territórios, enfrentamento de doenças, danos culturais e linguísticas. Como diz Bergamaschi, (2014, p. 27):

O intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. Portanto, é um intelectual que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes e busca a universidade como uma aliada.

Diante da nova perspectiva intelectual indígena de repensar a escola, a educação escolar e as políticas que atingem os povos indígenas, estudantes de vários povos se lançam e enfrentam o desafio da academia, para produzir reflexões que traduzam seus pensamentos e melhorem a compreensão da sociedade não indígena a respeito das sociedades indígenas. São movimentos que contribuem para superação da ideia do índio objeto para o indígena como sujeito. Desse modo, os indígenas estudantes no ensino superior vão ressignificando o espaço acadêmico como retomada de parte de seus territórios, num constante fortalecimento de seu pertencimento étnico e cultural.

Compartilham da compreensão de que a universidade é um território fértil para construção de conhecimento, porém, estes conhecimentos estão no singular, pois em geral se referem a uma matriz originária da modernidade europeia. Portanto, tem sido um desafio para os indígenas no campo epistemológico, já que são detentores de outros saberes, espiritualidades, crenças, tradições, valores e formas de fazer política que são importantes de serem mantidas para suas sobrevivências como povos. É nesse entendimento que surge o debate da escola, que deve ser um espaço de construção do conhecimento coletivo entre as crianças, jovens e os velhos da comunidade indígena. Por isso, a escola não pode separar a criança dos demais membros da comunidade.

Nesse contexto, a demanda dos povos indígenas por escola passa a ser estratégica e relevante para o diálogo e para uma relação horizontal entre os conhecimentos plurais produzidos pela humanidade, objetivando a necessidade dos povos indígenas e sua comunidade por uma educação escolar específica,

diferenciada e intercultural, superando a escola imposta para os índios que tem como premissa negar seu jeito próprio de estar no mundo: “o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 173). Portanto, é importante fortalecer o entendimento de que a escola indígena deve ser/é apenas um espaço a mais na construção de conhecimento, e deve existir nos territórios indígenas respeitando profundamente os processos próprios. Intelectuais indígenas já vêm se posicionando neste sentido, contribuindo para a reflexão e construção desta escola.

Darlene Taukane, uma intelectual-ativista indígena, traz importantes reflexões a respeito da educação de nossos povos, pontuando a importância da oralidade e dos velhos no processo de educação, fortalecendo a convivência entre as pessoas nesse processo. A esse respeito diz:

A nossa educação se dá através do tempo e do espaço. Desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas as crianças ouvem a narração de mitos. [...]. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, isto é, com pessoas adultas que têm experiências de vida, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia (TAUKANE, 1999, p. 59-60).

Com esse entendimento de educação, um dos princípios da escola indígena é a educação voltada para a construção coletiva, um lugar em que os conhecimentos dos velhos kaingang sejam repassados para as crianças e jovens, para não correr o risco de perder o jeito de ser kaingang, respeitando as especificidades culturais de outros povos e procurando manter as suas tradições culturais. A escola produziu efeitos de transformação (para não falar em perdas) em relação à tradição cultural, às línguas, aos costumes, aos saberes do povo kaingang. Diante disso é preciso buscar alternativas na construção da educação escolar indígena, ou seja, trazer as experiências vividas para desenvolver formas próprias de escola, fomentar experiências que ajudem a apontar descobertas e tentativas de reinventar a escola possível, não como modelo, mas como provocadoras de reflexões que ajudem a repensar novas práticas, as nossas práticas indígenas.

Edson Machado de Brito (2012), um importante intelectual pertencente ao povo Kayapó e atuante de destaque nos movimentos indígenas, em sua pesquisa de doutorado sobre a tradição Karipuna afirma:

A convivência na aldeia é um aprendizado constante e todo tempo tem pessoas dispostas a informar, explicar, alertar, repreender e colaborar de alguma forma, especialmente com as crianças. A noite é o momento em que as pessoas sentam para contar e ouvir histórias dos antigos e os jovens e adolescentes aproveitam para se encontrar, atualizar as conversas e namorar. É importante momento de aprendizagem das tradições Karipuna, espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos do tempo memorial, dos quais os velhos são os guardiões (BRITO, 2012, p. 41).

Para Brito, “a educação indígena prescinde de prédio, moveis, livros, teorias, sirenes, estruturas burocráticas e controle rigoroso de tempo”. A educação acontece bem antes da alfabetização e do letramento, como tem acontecido durante séculos com os povos indígenas. Assim, a educação escolar indígena nos remete a construção de um aprendizado enraizado nos conhecimentos vindos da ancestralidade. Compreendemos, portanto, que a escola deve ser reflexo dos mecanismos específicos de transmissão dos conhecimentos tradicionais indígena e com isso se juntar aos demais conhecimentos construídos pela humanidade, numa relação de igualdade e respeito.

Claudemiro Lescano, também pesquisador indígena pertencente ao povo Guarani Kaiowá, descreve os saberes originários que formam os pilares da educação Kaiowá e aponta para a orientação da educação escolar indígena. Essa educação é sustentada pelo território tradicional dos Kaiowá, os valores tradicionais, que formam os pilares da educação deste povo. Como diz:

As fases de desenvolvimento são passagens que ocorrem ao longo da vida do Guarani, como processo de crescimento e maturidade. Trata-se da formação da pessoa, conforme o *ñande reko* - jeito próprio de ser para se tornar um bom Guarani ou Kaiowá, bem como para a afirmação da coletividade, a construção e o fortalecimento contínuo da identidade como povo diferenciado, mantendo o funcionamento da engrenagem dos saberes, a partir de elementos culturais já pressupostos (LESCANO, 2016, p. 37).

Podemos constatar, no discurso descrito, que existe um forte pensamento, uma filosofia educacional que diz como pautar a escola para as comunidades

indígenas, diferente daquela inserida pela escola ocidental moderna e que modificou intensamente os modos da educação indígena, se opondo à oralidade, ao protagonismo indígena. Ou seja, temos fundamentos próprios para construir a escola como instrumento de autonomia e desenvolvimento, conforme os conceitos de mundo de cada povo. A sensibilidade de ver e compreender dos indígenas, mostra que é possível buscar na tradição cultural novas formas de pensar e de apresentar alternativas autorais para a sua escola, uma escola de qualidade, mas, sobretudo, que respeite os conhecimentos e processos próprios do aprender tradicional. Nesse sentido, a escola pode ser também uma retomada de consciência sobre os valores culturais e interculturais, num espaço de estranhamento e de compreensão, para potencializar os conhecimentos e apontar caminhos interculturais na construção de novos conhecimentos.

Tonico Benites, também uma referência intelectual indígena, ajuda a fazer uma reflexão sobre as divergências e os conflitos entre a educação escolar introduzida nas aldeias e a educação tradicional indígena realizada pelas famílias extensas de seu povo, os Kaiowá, evidenciando que cada família constrói o seu perfil e o seu estilo específico.

Cada família Ava Kaiowá é uma instituição social que possui vários educadores eficazes ou professores exclusivos, responsável por ensinar com capacidade a sua tradição às crianças, socializando entre os integrantes neófitos o modo de ser e viver. Portanto, seria totalmente equivocado argumentar que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema de escola homogeneizante oferecido pelo Estado, possa substituir esse papel de educador de cada família (BENITES, 2012, p. 97).

Para Benites, esse jeito de educar não combina com o jeito de educar oferecido pelo Estado, pois é uma escola que mantém padrões homogeneizadores. Mas igualmente aos demais intelectuais indígenas, Benites reforça a importância de escola como um instrumento de luta para superar problemas que estão no seio das comunidades indígenas, fortalecendo a importância de educadores conforme a tradição indígena, também se referindo à figura do professor. Seu posicionamento afirma a necessidade da presença do professor indígena nas escolas indígenas, como um conhecedor dos processos de educação do seu povo. Esse entendimento

é fortalecido pelo professor pesquisador kaingang Mauro Jakag Cipriano<sup>41</sup>, estudante de mestrado em direitos humanos:

O professor indígena é uma peça fundamental para a transformação de uma cultura no qual está inserido, mas para isto acontecer é preciso que o profissional também busque outros conhecimentos nas universidades. O professor é uma arma fundamental, o verdadeiro ensino é a sabedoria vinda dos nossos antepassados. Por que o nosso conhecimento não pode estar congelado é preciso aquecer este aprendizado que está em nosso arredor (Depoimento oral em roda de conversa. 24/08/2020).

Fica claro que a presença de professores indígenas nas escolas é imprescindível, pois produz uma melhor compreensão das divergências entre as formas de educar, da educação escolar e da educação familiar ou da educação indígena. Isso também possibilita a construção de um Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, correspondendo às demandas reais da comunidade, contribuindo para que os conhecimentos oferecidos pela escola sejam eficazes e sirvam para suas lutas por seus direitos.

Contudo, a ideia de que a escola pode ser um instrumento de autonomia indígena está distante, pois ainda está constituída como uma instituição colonizadora e, por isso, precisa perder força, dando lugar a novas práticas oriundas dos indígenas. Nesse sentido, a compreensão dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas é importante, tendo como referências os direitos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, inspirada em suas tradições culturais, direitos que estão resguardados na Constituição Federal. Desse modo, poderá avançar para a construção de políticas públicas de Estado que possibilite o respeito a outros modelos de produzir conhecimentos ou outras escolas possíveis. Penso que ainda vivemos com muitas tensões e contradições a respeito da escola indígena, buscando a superação dos antigos objetivos da escola colonizadora.

As conquistas já obtidas pelos povos indígenas na direção do direito a uma educação escolar diferenciada são grandes. Mas, é importante aprofundar, cada vez mais, as reflexões a respeito da escola que temos e a escola que queremos na

---

<sup>41</sup> Mauro Cipriano, professor kaingang, colega no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, Terra Indígena Inhacorá, realiza o seu Mestrado em Direitos Humanos no Programa de Pós-graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI.

perspectiva de uma identidade pedagógica que fará a instituição superar as grandes perdas por ela provocadas. Assim, afirmamos uma escola sustentada pelos modos próprios de viver, nos conhecimentos construídos na ancestralidade, fortalecendo a autonomia indígena, evidenciado nas práticas escolares dos alunos kaingang. Do mesmo modo, necessitamos fortalecer os professores kaingang com formação que lhes permita questionar, propor uma escola indígena, fazer aflorar e trazer suas vontades, pronunciar a sua própria voz, construir as suas escolas de qualidade dentro daquilo que se acredita ser o melhor para o seu povo e para a sua comunidade. Dar passos importantes no uso da língua materna com seus conceitos vindos de sua tradição cultural enraizada na oralidade.

Nesta perspectiva, as novas produções acadêmicas indígenas vêm ganhando corpo e espaço nas universidades, um território onde os indígenas vem mesclando seus jeitos próprios a partir de suas memórias e ancestralidade com conceitos não indígenas, produzidos a partir de outras lógicas de pensar e agir. Entrelaçando às técnicas acadêmicas, os conhecimentos indígenas inauguram uma nova fase de escrita-oralidade, uma escrita indígena que vem do coração, do tempo espaço passado e presente e que vai dando novos significados para práticas de aprendizagens. É importante destacar ainda os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, nas universidades, que têm grandes e importantes contribuições no processo de formação de professores indígenas pesquisadores na busca de práticas e processos escolares relevantes para as comunidades indígenas de todo o país.

Esse empoderamento, por meio do conhecimento técnico científico, somando-se aos conhecimentos indígenas na ancestralidade, dos velhos de seu povo, revitalizando suas culturas, representa a promoção dos valores, das tradições e dos costumes de cada comunidade indígena, isto é, valorizar a cultura. Nestes novos movimentos, a escola passa a ser um espaço positivo de reconstrução e, ao mesmo tempo, de promoção da diversidade de conhecimentos, evidenciando outras formas de ver o mundo, com o olhar mais amplo a partir de outras concepções cosmológicas.

Caminhando nesse sentido, o professor pesquisador Baniwa e importante pensador das políticas públicas da educação escolar indígena, Gersem José dos Santos Luciano (2011, 2013), analisa o lugar que a escola e o mundo moderno ocupam no imaginário e na realidade atual dos povos, a partir do qual projetam e

constroem seu futuro. Luciano argumenta que, após anos de contato, os povos indígenas decidem apropriar-se de conhecimentos, bens e serviços do mundo não indígena para fazerem frente a problemas que enfrentam desde os primeiros contatos com os povos europeus, até os nossos dias. Sendo assim, a escola é um desses instrumentos, para chegar aos conhecimentos dos não indígenas.

Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses. Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, cadernos, carteiras, disciplinas, currículos, diretor, horários etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas. Em decorrência dessa estranheza, os povos indígenas passaram mais de quatro séculos indiferentes e resistentes à dominação sistemática da escola, por meio de diversas estratégias (LUCIANO, 2011, p. 74).

A escola indígena, além de servir para oferecer conhecimentos de outras sociedades, deve instrumentalizar os indígenas para o fortalecimento dos conhecimentos, das tradições, dos costumes, dos rituais culturais, das identidades indígenas e, a partir de disso, qualificar a interação dessas pessoas com o mundo fora das Terras Indígenas. Luciano, ainda se referindo à escola, sugere que esta instituição facilite e apoie os povos indígenas em relação às culturas e suas identidades e, para isso, tem um importante papel de fomentar as responsabilidades das famílias e das comunidades na transmissão inicial das práticas culturais.

Mas ainda é importante retornar à ideia da escola nos seus primórdios, que era de incorporar os indígenas à sociedade nacional, tornando-os “civilizados”, pois, civilizados, abandonariam suas identidades próprias de indígenas, promovendo uma homogeneização de povos e identidades. Nesse sentido, a escola tinha como função principal a de transmitir conhecimentos que valoriza a sociedade branca europeia, desclassificando os conhecimentos e as práticas indígenas como inferiores. Em decorrência a este movimento, muitas pessoas kaingang passaram a ter vergonha de ser indígena e falar a língua materna kaingang e foram assumindo valores pregados pela escola, falando só a língua portuguesa e, inclusive, defendendo que está seja priorizada na instituição escolar.

Entretanto, a escola indígena, principalmente a partir dos anos de 1988, está sendo construída pelos povos indígenas, quando a colocam na pauta de suas demandas como mais um instrumento de afirmação de suas identidades diferenciadas, ganhando novos significados e possibilidades. Os movimentos indígenas do Brasil começam a tomar forma, junto com um amplo movimento de reorganização da sociedade civil na luta pela democratização frente aos projetos que caracterizaram a ditadura militar no país, entre esses projetos o de emancipação dos povos indígenas. Em consequência, estabeleceu-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não governamentais que produziram mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para esta questão e, neste sentido, discutir o novo papel da educação escolar, ou seja, a educação escolar indígena.

Para que isso efetivamente ocorra, existem muitos desafios, principalmente o de consolidar uma política pública de educação escolar indígena que seja capaz de atender especificidades kaingang, como, por exemplo: a produção de materiais didáticos específicos; a consolidação de um currículo escolar diferenciado elaborado pelos professores indígenas junto com a comunidade onde a escola está inserida; um projeto político pedagógico que estruture a escola de forma a respeitar os processos de aprender, língua originária, espaço tempo do povo Kaingang e; uma alimentação escolar diferenciada, preparada junto com as mães indígenas. Assim, vislumbramos a possibilidade de avançar na descolonização do pensamento escolar, construído ao longo de séculos violentos de reprodução hegemônica do poder colonizador.

Neste sentido, o novo papel da escola é o de construir e desenvolver novas práticas escolares diferenciadas, fecundadas e florescidas no seio de suas comunidades, redefinindo essa instituição como escola indígena. É um movimento justificado pela necessidade de restabelecer as identidades socioculturais, linguísticas, garantindo o respeito pelos conhecimentos próprios e a relação com os demais conhecimentos humanos, restabelecendo o protagonismo do povo com autonomia de desenvolvimento cultural. Para isso, compreendemos como fundamental a participação da comunidade indígena no processo de construção da educação escolar e suas práticas, assumindo seu papel como disseminadora das



tradições e dos anseios do povo, fortalecendo instituições próprias e as que julgam espaços importantes para materializar seus desejos.

## **Espaço tempo de Geração: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel**

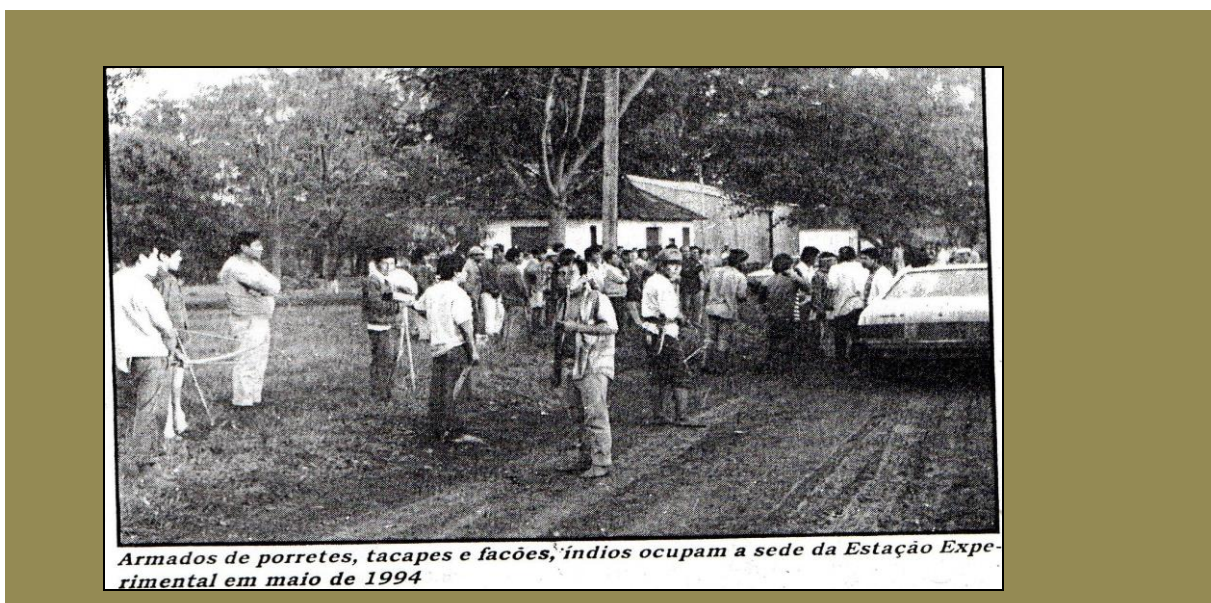
O Kujã sonhou que estava curando uma criança doente de anemia e com feridas na boca. O que ele viu no sonho, viu na realidade  
Iraci Greja Antônio - Professora kaingang

Após anos de debate nasce o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel! Um espaço tempo de pesquisa, estudos e promoção da educação indígena, educação escolar kaingang, a partir de conhecimentos do povo e da interação com outros conhecimentos importantes para a relação com as demais sociedades. Um espaço de construção e promoção de uma educação voltada a um indivíduo coletivo, contemplando os direitos indígenas, a cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos. Um instrumento de conscientização, para evitar mais perdas culturais e linguísticas, efetivando a ressignificação cultural da identidade étnica, incentivando práticas relacionadas às crenças, aos usos e costumes e à promoção de datas significativas para o falecimento da memória coletiva.

O Instituto está localizado na Terra Indígena Inhacorá, no município de São Valério do Sul, RS. A área do Instituto faz parte de uma retomada de território que havia sido perdido pelos Kaingang da Terra Indígena Inhacorá nos anos de 1960, período que foi feita reforma agrária sobre as terras Kaingang no Rio Grande do Sul, como solução dada pelo governo para as questões agrárias do estado. Para tanto, mais uma vez se utilizou o argumento do desenvolvimento e que os indígenas seriam o atrapalho, argumento muito usado no século XIX, forte fator de discriminação e preconceitos contra os povos indígenas no Sul do Brasil, apontados como detentores de extensão de terra sem aproveitamento, chamando-os de “bugres”, preguiçosos e sem capacidade para o progresso.

A retomada do local onde está o Instituto foi concretizada nos anos de 1994, quando os indígenas ocupam o lugar que há anos tinha servido como espaço de

experimentação de sementes de trigo, soja, milho e plantas nativas como a erva-mate. Uma imagem desta luta de retomada é mostrada na fotografia que segue, publicada no Jornal Atualidades (Três Passos. 1994).



Para a comunidade kaingang do Inhacorá, a retomada do território representa retomar suas ancestralidades, pois todas as terras indígenas estão plenas de significados importantes para sua sobrevivência. Mesmo que a retomada tenha seu preço, e isso não foi diferente com a retomada da Estação Experimental, como diz Pedro Cipriano (2014, p. 31).

Mas também, mesmo que a iniciativa tenha sido boa por parte dos kaingang, custou caro, pois, acabaram perdendo um líder da comunidade que foi Ângelo Manhká Miguel, assim como muitos indígenas ficaram feridos e foram parar no hospital. Hoje foi construído um centro de formação que leva o nome de Ângelo Manhká Miguel.

É importante destacar que a Estação Experimental fazia parte da suposta “democratização da propriedade” da posse da terra, praticada na época em que o território Kaingang foi retalhado e colonizado por pessoas e coletivos não indígenas, uma expressão largamente de caráter ilegal.

A partir da retomada desta área, os indígenas procuraram ocupar com atividades significativas para seu fortalecimento, recuperando antigas moradas, espaço de vivências. Neste novo contexto, os kaingang de Inhacorá tinham a

necessidade de reaproveitamento do espaço deixado pela Estação, e foi aí que surge a ideia do centro de formação, um espaço que ajudaria na qualificação dos kaingang. Nesse sentido, nos finais dos anos de 1990 e, mais fortemente a partir de 2001, cresce a mobilização kaingang por um centro de formação, cujas discussões foram puxadas pelas lideranças do Inhacorá, como relata Rodrigo Venzon:

Isso ocorreu em 1999 e 2000, no governo [do estado] de Olívio Dutra. O nome inicial, do ato de criação, foi Escola Estadual Indígena de Ensino Médio para a Formação de Professores Kaingang Bilíngues. Em 2011, já no governo de Tarso Genro, se retomou o processo de autorização e de credenciamento do Instituto (que estava parado desde 2005 na 21ª CRE - Três Passos, aguardando o cumprimento das providências solicitadas pelo CEEEd). Quando faleceu de AVC o professor Natalino Góg Crespo eu sugeri que se mudasse a denominação da escola para homenageá-lo. Então, a comunidade do Inhacorá decidiu que seria Ângelo Manhká Miguel, em uma justa homenagem ao pai do professor Irani Miguel, que foi um herói liderando a retomada dessa área em 1984, ocasião em que foi assassinado. Como as demais escolas do estado que formam professores são “Instituto de Educação”, também se modificou a designação. Tanto no período de um e de outros governos, recorro que algumas lideranças do Inhacorá pensaram também em uma escola agrícola ou na oferta de outros cursos. Outra questão que eles se colocavam era de quais seriam os benefícios para a comunidade do Inhacorá, onde se colocou a oportunidade de mais espaços de trabalho-professores e funcionários e o atendimento ao Ensino Médio (Depoimento de Rodrigo A. Venzon, em comunicação oral no dia 05/07/2020).

Depois de anos de luta, em 2014 iniciam as aulas no Instituto, com alunos nas turmas de ensino médio politécnico. Inicialmente, os estudantes eram somente da Terra Indígena Inhacorá. Em 2015 iniciam as turmas Ensino Médio - Curso Normal; Normal - Aproveitamento de Estudo; Curso Normal - Complemento de Estudo em Educação Infantil. A foto abaixo mostra atividades de alunos do curso normal.



Educação Física- As brincadeiras, jogos, identidade cultural e o auto respeito.  
Foto: Bruno Ferreira

O Instituto está construído em um espaço físico específico para atender estudantes indígenas kaingang vindos de varias comunidades kaingang, atualmente somente do Rio Grande do Sul. Organiza-se a partir da Pedagogia de Alternância, uma forma de manter os estudantes próximos de suas realidades, conectados o máximo possível de suas atividades cotidianas e sociais, quando os estudantes alternam os tempos: ficam quinze dias em curso teórico no Instituto e quinze dias de atividades práticas em suas comunidades. Essa organização permite que os estudantes do Instituto de Educação possam ter mais contatos com suas comunidades e, com isso, se apropriar de metodologias de aprender e ensinar inspirados nas tradições e costumes kaingang. Desse modo, a instituição formadora estimula a utilização de outros espaços tempos de aprender, além de estar constantemente em contato com uma formação coletiva própria, vinda da inter-relação e a interdependência entre as pessoas. É um movimento escolar próprio, que se consolida: a “cura da ferida na boca, viu na realidade” mostrada pelo “sonho de curar a criança com anemia”, conforme as palavras ditas na epigrafe, realidade que pronuncia palavras em kaingang.

O Instituto possui instalações de hospedagem para servir de apoio para o tempo teórico-prático escolar, espaço que faz ecoar nas noites os cantos e danças evocando memórias ancestrais. Os conteúdos específicos kaingang remetem ao desenvolvimento complexo que constrói a sociedade humana e, nesse sentido, é necessário entender o contexto histórico. Os conteúdos dos componentes

curriculares é um projeto maior de educação para práticas dos conhecimentos culturais kaingang, como diz a professora pesquisadora kaingang Beatriz Ferreira:

Práticas culturais dos povos kaingang fazem parte do dia a dia do aluno na escola, e que reconhecessem os valores do povo kaingang. Apesar de atualmente ter um intenso contato com os não indígenas, que tem uma grande influência na reorganização das comunidades. A herança dos conceitos sobre as brincadeiras, jogos e danças tradicionais, foram trazidas por alguns pais para escola, que fizeram partes na reorganização e revitalização das tradições do povo kaingang. Isso é assegurar que a identidade desse povo sempre se mantenha viva e que se renove com o tempo, valorizando o papel da escola e principalmente das aulas de Educação Física, na valorização dos saberes e valores da cultura kaingang (Depoimento oral, Beatriz Ferreira. 28/08/2020).

Para dar conta do processo de “cura”<sup>42</sup> e propiciar uma aprendizagem específica e diferenciada, o Instituto possui uma organização curricular diferenciada, que busca atender os processos de aprendizagem baseados na relação dos conhecimentos construídos na ancestralidade Kaingang de forma coletiva com os conhecimentos construídos em outros contextos culturais não indígenas, de forma que possa se praticar uma educação intercultural. A fonte epistemológica desta proposta pedagógica aprofunda conhecimentos ancestrais, aperfeiçoa, expande e até mesmo nega e substitui conhecimentos já consagrados pela escola ocidental moderna. Desse jeito, a proposta de trabalho do Instituto pretende dar conta da Pedagogia Kaingang, respeitando, valorizando e atualizando os conhecimentos presentes na tradição, costumes e crenças, reafirmando os valores do nosso povo.

Para tanto, os componentes curriculares estão organizados de modo a favorecer o estudo e as práticas das especificidades kaingang, no entendimento, de que o currículo representa diferentes concepções de conhecimentos, conteúdos, metodologias e funções, buscando cumprir o papel de expressão do projeto cultural do povo Kaingang. Essas funções são realizadas por meio de seus conteúdos e das práticas que são geradas em contextos atuais e inspirados na ancestralidade. Assim, o currículo significa a totalidade histórica, social e econômico que se expressa nas práticas educativas relacionadas com seus cotidianos atuais. Portanto,

---

<sup>42</sup> A cura significa a mudança de comportamento da “escola para índios”, negadora dos conhecimentos e saberes indígenas para uma “escola construída pelos indígenas”, respeitosa com os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas que prioriza a valorização das tradições, dos valores culturais e da língua materna: uma escola intercultural.

a concepção curricular responde a exigências de educação específica e diferenciada do povo. Na tabela abaixo são apresentados os componentes curriculares voltados a atender necessidades e especificidades dos estudantes kaingang e suas comunidades, firmado no Plano de Estudo do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

Tabela 4: Componentes curriculares, especificidades kaingang e suas ementas

<b>Componente Curricular Específico</b>	<b>Ementa</b>
Língua Kaingang	Promover o fortalecimento da língua Kaingang por meio do desenvolvimento de seu registro escrito culto e da constituição de literatura que dialogue com a oralidade.
Direitos Indígenas	Direitos dos Povos Indígenas e políticas indigenistas.
Didática da Língua Kaingang	Alfabetização em Língua Kaingang e ensino da Língua Kaingang como segunda língua.
Didática Kaingang	Educação Kaingang e Métodos de Aprendizagem Kaingang
Métodos e Metodologias da Educação Kaingang	Aplicação dos conhecimentos de didática Kaingang associada às didáticas em ciências humanas, em ciências da natureza, em linguagens e em matemática nas práticas pedagógicas orientadas.
Seminário Integrado de Cultura Kaingang	O Seminário Integrado de Cultura Kaingang promove a articulação entre os dois blocos do currículo que compõem a Formação Geral (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e acontece por meio de projetos de pesquisa construídos pela transversalidade de eixos, que possibilita a apropriação da vida e do conhecimento e as intervenções no mundo.
Valores da Cultura Kaingang	Desenvolver com os estudantes o conhecimento e a vivência dos valores presentes na tradição oral Kaingang referentes à ética entre os seres humanos e com os outros seres, a dimensão do sagrado, o pertencimento à natureza e o respeito entre as gerações.
Técnicas Ambientais	Reconhecer os ambientes em termos dos conhecimentos Kaingang, dos saberes locais e das Ciências da Natureza e experimentar técnicas de manejo da tradição Kaingang correlacionadas à agrofloresta e à agroecologia.

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio Curso Normal Kaingang.

A compreensão desses componentes curriculares como fundamento do processo próprio de aprendizagem Kaingang possibilita a garantia de produção e de transmissão de conhecimentos importantes para a sobrevivência das tradições culturais kaingang. Isso fica evidenciado na conversa-ação com a professora pesquisadora kaingang Ivone Jagnigri da Silva, que fez parte do quadro docente do Instituto.



Eu tinha que preparar os estudantes para serem educadores cientes da cultura e dos costumes de sua geração para, depois de formados, darem a continuidade do trabalho, levando em conta o conhecimento tradicional kaingang para sala de aula. E como era um espaço de educação diferenciado e com alunos indígenas, com muita troca de conhecimentos, as discussões eram voltadas para a realidade indígena, os costumes kaingang, a educação tradicional kaingang, e as duas metades exogâmicas que os identifica como parte do grande núcleo familiar (Conversa com professora Ivone Jagnigri, julho/2020).

Dessa preocupação, de fortalecer a identidade kaingang, surgiu a ideia de mostrar o grafismo kaingang, que identifica o povo através das metades clânica e que fortalece a identidade, qualifica e mostra o papel a ser desempenhado pelo Instituto, como é possível observar na foto abaixo.



Projeto Integrado para as turmas do Curso Normal, Aproveitamento de Estudos, Ensino Médio: Embelezamento do espaço escolar por meio de grafismos kaingang. Foto: Ivone Jagnigri da Silva

A ação, que resultou nas pinturas, foi ideia coletiva das professoras Ivone Jagnigri da Silva, Beatriz kaingang Ferreira, Adriana Colling, do professor Mauro Jakag Cipriano e da professora Jacqueline Celeste Pick, que desenvolvem aulas dos componentes curriculares, Didática Kaingang, Artes, Didática da Arte Educação, Educação Física, Didática da Educação Física, Métodos e Metodologias de Pesquisa em Ciências Humanas, Didática das Ciências Humanas, Geografia, Métodos e Metodologias da Educação kaingang, Didática das Ciências da Natureza

e Método e Metodologia de Pesquisa das Ciências da Natureza, junto com seus alunos, futuros professores em suas comunidades. Além de fazer uma atividade de embelezamento do prédio, a ação também significa a necessidades de ter uma representação da simbologia cultural através das pinturas e grafismos que identificam o dualismo kaingang: Kamẽ e Kajru. Esses aspectos representam o conhecimento Kaingang, expresso por uma linguagem própria, em que os kaingang se reconhecem como participantes de uma coletividade ancestral.

São conhecimentos produzidos nas vivências e nas com-vivências entre as crianças, os adultos, os Kófa, seus Kujá, homens e mulheres. Dá-se por meio da oralidade e expressa a natureza através de linguagens - o vento, a chuva, o sol, a lua, rios, matas -, ou seja, o conjunto do mundo kaingang. Nesse processo está uma das metodologias de aprendizagem em que as crianças observam o trabalho desenvolvido pelos adultos e experimentam através das brincadeiras. Os componentes curriculares acima justificam os processos de aprendizagem que acontecem no dia a dia comunitário das famílias. Além disso, proporcionam o intercambio entre os conhecimentos ancestrais e a atualidade, enriquecendo a cultura e assegurando o diálogo constante para fortalecer mecanismos da dinâmica cultural. Essas seriam algumas das funções da escola kaingang e que estão sendo construído no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

Além desses componentes curriculares citados, existem os demais componentes que fazem parte da formação dos professores kaingang do Instituto, que não são menos importantes, pois estão fundamentados na concepção de conhecimentos indígenas, na compreensão como processo de formação do ser humano, em que os conhecimentos têm suas origens nas práticas sociais, na relação humano-natureza, no caso dos kaingang, na convivência equilibrada e de respeito com a natureza num caráter dinâmico, caracterizando o Instituto como,

[...] um espaço para construção de uma educação que proporciona ao estudante os conhecimentos importantes para sua vida em uma visão de progresso coletivo para a melhoria do ser humano, onde estão contemplados os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos. É um instrumento de conscientização na comunidade para evitar a perda cultural e linguística. Nesse sentido, realizam-se a valorização e a ressignificação cultural da identidade étnica e da língua indígena por



meio do incentivo às práticas, às crenças, aos usos e costumes e às festividades de datas significativas (Regimento do Instituto. 2011).

Nesse sentido, o Instituto possui componentes curriculares voltados para formação didática intercultural, direcionada a uma educação que valorize os conhecimentos produzidos nas relações entre as sociedades, trazendo conteúdos importantes e necessários para superar problemas gerados ao longo dos tempos, a partir do convívio entre os kaingang e sociedade não indígena, fortalecendo o conceito de produção de conhecimentos na relação com o outro.

Tabela 5: Componentes Curriculares de Formação Intercultural e suas ementas

<b>C.C.F.D.I</b>	<b>Ementa</b>
Filosofia da Educação	Fazer análise reflexiva da Educação e compreender os fundamentos filosóficos presentes nas concepções pedagógicas. Conhecer os princípios éticos da Educação Kaingang.
História da Educação	Compreender as transformações e as permanências em educação nos diferentes espaços e tempos históricos a partir da Educação Escolar Indígena.
Sociologia da Educação	Compreender os componentes sociológicos do fazer educativo, compreendendo-o em seus contextos sociais, históricos e culturais.
Psicologia da Educação	Os ciclos de desenvolvimento humano e sua correlação com as aprendizagens. Compreender a importância do brincar e do desenhar no processo de construção do conhecimento.
Estudo e Func. da Educação Básica	A estrutura, a organização e o funcionamento da educação brasileira, as normatizações da Educação Escolar Indígena.
Libras	A Língua Brasileira de Sinais – Libras – como forma de comunicação e de interação com pessoas usuárias em diferentes contextos.
Didática dos Anos Iniciais	Os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática docente; o atendimento educacional especializado: métodos, técnicas e recursos.
Didática da Educação Infantil	Os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e a prática docente; o atendimento educacional especializado: métodos, técnicas e recursos.
Didática das Linguagens	As diversas formas de linguagem: métodos e processos de alfabetização e letramento; o universo linguístico da criança; senso crítico, análise e reflexão. Gêneros e estilos literários; organização simbólica da cultura Gosto, Prazer, a Curiosidade, Imaginação, Criatividade em relação à leitura e ao conhecimento do mundo literário infantil.
Didática da Matemática	Trata das aprendizagens relacionadas à construção dos números e dos conceitos lógico-matemáticos; ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, à articulação dos conhecimentos matemáticos universais com os conhecimentos matemáticos específicos da cultura local através da resolução de problemas e de desafios do cotidiano e à pesquisa e

	sistematização dos conhecimentos matemáticos Kaingang.
Didática das Ciências da Natureza	Aprendizagens associadas ao estudo dos ambientes e de suas transformações, à interação dos seres humanos na natureza; à saúde e ao corpo como sistemas integrados e às metodologias de pesquisa que estabeleçam o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os da cultura Kaingang sobre a natureza.
Didática das Ciências Humanas	Aprendizagens correlacionadas à organização das sociedades humanas (povos e culturas) em suas dimensões culturais, sociológicas, históricas, espaciais, espirituais e filosóficas. Os saberes Kaingang com a experiência humana em todas as dimensões.
Didática da Educação Física	Aprendizagens associadas à valorização e à utilização do movimento, da ludicidade, da consciência corporal, das habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais nos processos de construção do conhecimento.
Didática da Arte Educação	Aprendizagens associadas à expressão, comunicação e socialização dos seres humanos desde sua gênese por meio da arte. A arte com suas diferentes linguagens;

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio Curso Normal Kaingang.

Além desses componentes curriculares, também estão os da Base Nacional Comum, não menos importantes, mas também essenciais para o aprendizado, na busca por uma educação que supere a desigualdade social na trajetória da educação escolar no Brasil. Também possibilita vislumbrar expectativas de aprendizagens e trocas de outras experiências com as diversidades regionais brasileiras. Na tabela seguinte, estão registrados tais componentes curriculares com suas ementas, que remete a compreensão de aprendizagem que tem como centro as experiências históricas kaingang.

Tabela 6: Componentes curriculares da base comum nacional e suas ementas

BNC	Ementa
Língua Portuguesa	Reconhecimento das variações linguísticas e seus usos nos <b>diferentes contextos comunicativos</b> e o domínio da norma culta da língua nas situações pertinentes, a fim de interagir, criar, transformar, influenciar, produzir e valorizar o conhecimento, lendo e produzindo textos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos comunicacionais, tanto na modalidade escrita quanto oral.
Língua Espanhola	Proporcionar ao estudante condições de conhecer fundamentos do idioma castelhano enquanto língua franca internacional que viabilizem o diálogo prioritário com outros povos indígenas[...]
Língua Inglesa	Possibilitar ao estudante situações em que ele possa ler e compreender o idioma em caráter instrumental.
Literatura	Valorização e compreensão da literatura brasileira e em língua portuguesa, com ênfase e destaque para as abordagens das culturas indígenas e afro-

	brasileiras.
Arte	Apropriar-se do conceito de arte como instrumento de expressão, comunicação e socialização dos seres humanos desde sua gênese.
Educação Física	Possibilitar o desenvolvimento integral do educando e de sua corporeidade promovendo o bem-estar físico, a <b>cooperação</b> e a superação de limites. Conhecer e valorizar as modalidades esportivas e os jogos indígenas.
Matemática	Potencializa o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Articula os conhecimentos matemáticos universais com os conhecimentos matemáticos específicos da cultura local através da resolução de problemas e de desafios do cotidiano. <b>Pesquisa e sistematiza os conhecimentos matemáticos Kaingang.</b>
Física	Desperta a curiosidade e estimula os estudantes para que desenvolvam metodologias de pesquisa que estabeleçam o <b>diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos da cultura Kaingang sobre a natureza</b> [...]
Química	Estudo das propriedades, da constituição e das transformações das substâncias e dos materiais, produzindo sínteses e novos materiais.
Biologia	Estudo e compreensão da concepção de vida e da forma como ela se constitui no planeta. Aborda as temáticas da Biologia Celular, da Evolução dos Seres Vivos e sua Taxonomia, da Genética e da Ecologia.
História	Trata da organização das sociedades humanas (povos e culturas) em suas dimensões culturais, sociológicas, históricas, espaciais, espirituais e filosóficas. Compreender a História do Mundo tendo por <b>eixo temático a História Kaingang.</b>
Geografia	Analisar o Espaço em suas dimensões física e humana e suas transformações ao longo da história. Explicitar os contrastes entre a <b>territorialidade Kaingang e as formações sociais capitalistas nos contextos regionais históricos e contemporâneo.</b>
Filosofia	Conhecer a Filosofia do ponto de vista epistemológico e metodológico, enquanto fundamentação conceitual do conhecimento científico. Diferenciar Mito, Filosofia e Ciência enquanto formas válidas e distintas de pensar o mundo e a existência.
Sociologia	Compreender os fundamentos teóricos do pensamento sociológico e suas especificidades no campo das Ciências Humanas. Conhecer as metodologias de pesquisa em Ciências Humanas. Vislumbrar os conceitos e teorias formulados por seus pensadores mais importantes.

Fonte: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel- Plano de Estudo Ensino Médio Curso Normal Kaingang.

Assim, o currículo está vinculado aos conhecimentos específicos kaingang e que, a partir dessas especificidades, acendem aos demais conhecimentos produzidos pela sociedade não indígena, fortalecido pelo uso da língua materna kaingang e a língua portuguesa como princípios comunicativos e demais línguas estrangeiras numa perspectiva intercultural de educação diferenciada e específica, primando por uma educação escolar de qualidade.

Nesse sentido, os componentes curriculares do Instituto incorporam a perspectiva intercultural como o principal princípio formador, espelhado nas diferentes culturas, considerando os conhecimentos, saberes, as linguagens, as relações de tempo espaço, que fará florescer nas comunidades kaingang muitas experiências de escolas específica, diferenciada e intercultural, legitimando e fortalecendo o convívio kaingang nos demais contextos sociais, a partir de seu jeito próprio de viver e conviver conforme suas tradições culturais.

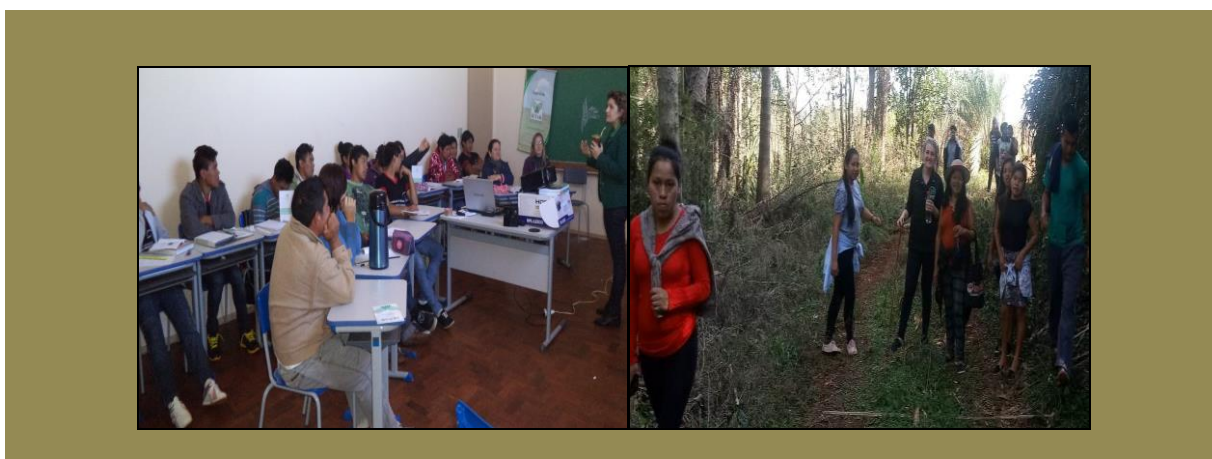
Nessa perspectiva pedagógica, os estudantes transmitem seus princípios de valores e símbolos importantes para a convivência, com suas experiências e suas visões de mundo e de sociedade. Portanto, pensar a escola distanciada dessa relação cultural na produção dos conhecimentos é distanciá-la da sua dimensão humana, na compreensão dos processos educativos que acontecem no interior da escola e em outros espaços sociais. Nessa direção, a escola incorpora experiências culturais, pois se sabe que de outra forma a escola provoca a invisibilidade de tais experiências e conhecimentos. Historicamente, as experiências culturais próprias foram negadas aos indígenas e lhes foram impostos outros padrões culturais, ditos universais, monolíticos e hegemônicos. Diante disso, reafirmar a importância das experiências culturais kaingang no cotidiano da escola é cada vez mais importante e necessário para práticas interculturais entre os indivíduos das sociedades.

Conscientes da complexidade e da dificuldade de efetivar práticas verdadeiramente interculturais, o ambiente escolar sugere seguir o pensamento crítico e reconstrutivo da sociedade que estamos inseridos, seja ela local, regional ou nacional, considerando que estamos fortemente assinalados por um passado de colonização e de exploração e que são traduzidos em processos de discriminação e apagamento das memórias históricas indígenas. Diante disso, o reconhecimento de que a instituição escolar está encharcada de culturas, conjunto de valores, costumes, crenças e tradições, legitima a escola com práticas interculturais.

Nesse sentido, o currículo é muito importante e deve ser entendido não como um arrolamento de conteúdos preestabelecidos em seus diferentes componentes, mas sim uma escolha intencional de concepção de sociedade e de fortalecimento do pensamento próprio. Ou seja, “estar atentos à pedagogia de seu povo, respeitando, atualizando e valorizando os conhecimentos tradicionais, participando da sistematização e da divulgação destes conhecimentos, bem como da reafirmação

dos valores fundamentais de seu povo indígena”, como diz a contextualização do Plano de Estudo do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel (2018). Um exemplo é o componente curricular de Literatura, que determina em sua ementa e objetivos: “valorização e compreensão da literatura brasileira e em língua portuguesa, com ênfase e destaque para as abordagens das culturas indígenas e afro-brasileiras”, e em seus objetivos diz: “Conhecer e interpretar as narrativas mitológicas Kaingang e de outros povos indígenas; Compreender a importância da *Literatura Oral* entre os povos indígenas; Produzir textos literários adaptando narrativas orais ao texto escrito; transformar textos escritos em literatura oral; Conhecer como a literatura aborda a história das culturas indígenas e africanas no Brasil<sup>43</sup>”.

Seguindo neste caminho, os demais componentes curriculares vão desenhando práticas interculturais, na concepção de uso da língua Kaingang e portuguesa como línguas de instrução e ao pesquisar profundamente os conhecimentos dos povos indígenas e a estrutura da sociedade não indígena. Nesse sentido, o conjunto de agentes que compõem a escola precisam fazer escolhas adequadas dos conteúdos, escolhendo aqueles que são necessários ao enfrentamento dos problemas gerados a partir do convívio na sociedade não indígena, promovendo atividades/práticas interculturais para produção de novos conhecimentos na cooperação entre as culturas, como mostram as práticas interculturais registradas nas fotos abaixo.



Aula sobre plantas medicinais registradas na ANVISA e práticas da medicina tradicional kaingang.  
Fotos: Bruno Ferreira e Adriana Colling

<sup>43</sup> Componente curricular de Literatura- Plano de Estudo do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel (2018).

São iniciativas importantes, semeadas pelos professores e pelas professoras do Instituto, na busca por qualificar o entendimento de conhecimentos vindos da ancestralidade e que, com o passar do tempo, vão fazer parte da ciência não indígena. Nesse entendimento, professores fazem trilhas com alunos para identificar plantas medicinais usadas pelos kaingang. O depoimento que segue, evidencia o objetivo da atividade:

Uma trilha na mata a fim de identificar os remédios tradicionais utilizados pelo povo Kaingang. Contamos neste momento com a valiosa contribuição do professor Kaingang Irani Miguel que acompanhou as professoras e a turma na trilha, compartilhando seus conhecimentos a respeito dos remédios tradicionais. Ao retornar à sala de aula, percebemos que a trilha foi um momento de aprendizado riquíssimo, contudo, os estudantes continuavam com dúvidas. Assim, os alunos foram estimulados a elaborar questionamentos que, posteriormente, foram exteriorizados quando a turma deslocou-se até a casa do *Kujá* (Conversa com as professoras não indígenas Adriana Colling e Gelci Agnes, 2017)<sup>44</sup>

O entendimento e compreensão dos remédios indígenas, ou seja, a medicina tradicional, nos desafia a elaborar uma noção desse complexo conhecimento, que é um patrimônio somente contado e desvendado, pelos próprios indígenas. Portanto, promover aulas práticas com os alunos kaingang nos leva para outro universo, na relação com a natureza e sua relação de respeito com o outro, pois para os kaingang, a doença e a saúde estão ligadas ao corpo e ao espírito. Assim, a cura está relacionada com a espiritualidade ancestral e não só ao remédio, pois a doença é física e espiritual. Portanto, aulas sobre os remédios kaingang, necessariamente precisa de vivências práticas, para sentir a espiritualidade do mundo kaingang, para sentir a força do mato, essencial em sua eficácia. Nesse sentido o Instituto, ao criar estas aprendizagens, exerce um papel importante para a vida dos kaingang.

Podemos dizer que o Instituto busca a formação de professores kaingang pela compreensão do que é aprender pela prática, para além da sala de aula, considerando a construção do conhecimento que acontece na relação com outro,

---

<sup>44</sup> Relato de experiência redigido a partir do Projeto Remédios Indígenas desenvolvido no ano de 2017 na turma do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Esse projeto é integrante do Programa A União Faz a Vida, desenvolvido pelo Sicedi. Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

em espaços tempos diferentes, estabelecendo relações entre teoria, prática e sua ressignificação, possibilitando diálogo entre os aprendizes, o entendimento do processo próprio e histórico e, assim, desenvolver e interação pessoal e coletiva do conhecimento pedagógico teórico e prático, reforçando as memórias históricas e culturais Kaingang. Do mesmo modo, valorizando a língua materna e as ciências do povo indígena, desenvolvendo metodologias que se consolidam em uma prática de pesquisa-ação.

Nesse sentido, os professores e as professoras, preocupados em planejar na perspectiva que apontamos aqui, desenvolveram uma ação assim denominada: “Como adequar a prática educacional do Instituto à cultura indígena kaingang”. A partir de então, foram se constituindo atividades práticas e significativas com os alunos, por meio de estudos em sala de aula e pesquisas nas comunidades, como relata a professora não indígena do Instituto, Gelci Agnes.

O objetivo desse planejamento interdisciplinar era de integrar os saberes científicos ocidentais com os saberes da cultura indígena kaingang, a fim de promover o conhecimento sobre os modos próprios de vida, desenvolvimento da cultura, do respeito às diferenças e da constituição de relações equilibradas. Entre as ações estão conversas com o Kujá, plantação do pinheiro como árvore símbolo do Instituto, organizar calendário kaingang (Relato oral da professora Gelci Agnes, 06/07/2020)<sup>45</sup>

É importante destacar que o Instituto se constitui como um grande desafio para os professores formadores em relação aos formandos, pois exige pensar e repensar mudanças de suas práticas na percepção do diferente papel da escola entre os kaingang. O repensar está direcionado para a compreensão profunda das realidades históricas do povo e seus anseios e, assim, fomentar intervenções pedagógicas na perspectiva da construção de conhecimentos que considere as contradições vividas, os conflitos e as desigualdades sociais. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas precisam estar ancoradas no diálogo intercultural, a partir de práticas pedagógica comprometidas com o bem-viver, compreendendo dialogo intercultural como uma relação de respeito e de paridade, necessários para compor

---

<sup>45</sup> Essas ações foram organizadas em 2016, pelos professores dos componentes curriculares de Matemática, Biologia, Didática das Ciências da Natureza, Física, Método e Metodologia das Ciências da Natureza, Química e Técnicas Ambientais.

um todo. As experiências e conhecimentos produzidos nessas relações permitem aos indígenas gerarem tecnologias, recriando modos próprios de vida e do viver.

Assim, o Instituto é um importante espaço de reflexões e práticas, com a disposição de fazer a travessia da antiga escola para a escola em construção, com outros conceitos de aprender, com outras metodologias, promovendo cada vez mais os conhecimentos, a história e a cultura científica própria dos povos indígenas. Nesse sentido, evidenciar práticas ancoradas nos saberes ancestrais kaingang, fortalecendo sua visão de mundo diante das constantes mudanças que vem ocorrendo em nossas comunidades indígenas e no mundo não indígena, o Instituto implementa um movimento para que os conhecimentos dos estudantes kaingang sejam evidentes em cada componente curricular, promovendo o dialogo interdisciplinar entre os diferentes campos do conhecimento, bem como a interculturalidade.

O Regimento e os Planos de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel evidenciam a valorização da língua, da cultura e dos processos próprios de aprendizagem Kaingang, se constituindo como uma instituição construída com os princípios de escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Os Modos de Produção caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época, o que significa reconhecer que o trabalho é um conceito fundante necessário de ser concebido como princípio educativo e que os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades educativas, de acordo com a realidade da comunidade, determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social bem como garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador (REGIMENTO, 2011, p. 11)

Nessa perspectiva, o Instituto promove a escolarização Kaingang, formando professores capazes de contribuir para o rompimento de práticas colonizadoras das escolas instaladas nas comunidades kaingang em décadas passadas. É importante mencionar o desafio das equipes diretivas (direção, coordenações pedagógicas) do Instituto, seja ela composta por professor indígena ou não indígena, bem como dos docentes, pois necessitam ter uma ampla compreensão dos princípios educativos e



cosmológicos kaingang, para promover a coordenação dos complexos conceitos de vida indígena. Contudo, diante do desafio, sobressaem neste grupo o respeito e a responsabilidade do agir pedagógico, consciente de que estão sendo formados professores e lideranças para atuar junto às comunidades Kaingang.

Nesse sentido, cabe destacar que a gestão do Instituto é uma “instancia colegiada” baseada na gestão democrática de inspiração tradicional kaingang. A esse respeito o regimento diz:

É a instância colegiada, responsável pela direção e coordenação do trabalho político-administrativo e pedagógico do Instituto. Tem como funções articular, elaborar, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico do Instituto, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar (REGIMENTO, 2011, p. 28).

O entendimento de instância colegiada de gestão presente no regimento, pressupõe princípios da participação coletiva, da transparência e da implementação de ações administrativa e pedagógicas comprometidas com a coletividade. A instancia colegiada de gestão, de forma consultiva e cooperativa, promove a participação dos seguimentos escolares alunos(as), professores(as), conselhos e a comunidades kaingang nas decisões, superando a gestão autoritária, autocrática, racional, técnica e hierarquizada, que implementa apenas os interesses do Estado ou do mercado<sup>46</sup> e não do coletivo da comunidade indígena, os kaingang. A instância colegiada de gestão é uma organização para efetivar propostas de ações vindas a partir dos interesses das comunidades, da coletividade que fortalece os aspectos administrativos e pedagógicos. Como gestão colegiada, pressupõe também a distribuição/partilha e descentralização de poder, bem como a execução a partir de deliberações conjuntas da comunidade escolar e da comunidade kaingang, como instância beneficiada pelas decisões implementadas. O principio de gestão Kaingang está na relação de complementariedade entre os indivíduos de seu povo, fundamentados em suas mitologias Kamẽ e Kajru.

---

<sup>46</sup> Uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é papel do novo gerente [diretor/a] questionar ou criticar esses objetivos e limites. [...] enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos- (GEWIRTZ; BALL, 2011, p.199).

Portanto, compreender que a formação do povo Kaingang está baseada na complementariedade entre as metades Kamẽ e Kajru, evidenciado no conceito de Jamré (cunhados ou potenciais cunhados), em que possuem relações simétricas entre si, pertencentes a lados opostos e distintos, mas que dependem um do outro para suas realizações, desempenhando papéis de ajuda mútua, cooperação e complementariedade. Nesse sentido, para fortalecer o entendimento da decisão coletiva, Kófa (velhos) dizem que “os nossos Jamré estão no nosso coração”, é um valor de plenitude. Kamẽ e Kajru permitem o equilíbrio coletivo do povo, constituindo a filosofia de vida, a gestão de seus bens materiais e imateriais. Outro conceito importante para isso é Kanhkó, aqui com o entendimento de que somos todos parentes e que transcende a entendimentos que apontam para outras relações associadas extra-humanas, conforme a cosmologia Kaingang.

Nesse entendimento, a gestão do Instituto, bem como das escolas das comunidades kaingang, permite recorrer aos processos ancestrais de fazer, construindo uma gestão pensada a partir do Jagnẽ mrẽ hã ke - fazer junto, como manifestação da democracia e autonomia kaingang, em que todos são iguais para suas manifestações de opiniões e nos relacionamentos com o outro. Nesse sentido, o exercício da gestão escolar pode estar intimamente ligado a lógicas e práticas culturais próprias, em que as decisões importantes para a vida individual e coletiva acontece nos “Vẽnh mãn” - reunião -, pois é aí que as lideranças kaingang, os Pã'i, relatam os acontecimentos em curso e promovem o debate sobre assuntos de interesse coletivo e individual. As decisões são coletivas e a partir do momento em que são deliberadas passam a ser executadas pelos os Pã'i. Desse modo, as lideranças são coordenadores das ações definidas pela coletividade: o poder do coletivo.

Nesses “Vẽnh mãn”, os Pã'i, junto com os Kofá, os Kujá e demais lideranças, além de relatarem a conjuntura que levou a convocação de todos para o diálogo, falam se suas experiências de vida, de suas vivencias em contextos do passado, suas histórias; fazem os aconselhamentos. Os “Vẽnh mãn” são conversa-ações longas e nelas são esgotadas todas as possibilidades de entendimento e dúvidas que possam ocorrer sobre os acontecimentos/assuntos que estão em pauta para tomada de decisão. Isso permite que as decisões tomadas estejam asseguradas dentro de uma construção consciente dos participantes, em que todos são

responsáveis por estas decisões. Nesse sentido é possível uma gestão escolar kaingang.

### **A pedagogia Kaingang como inspiração para a escola**

Consideramos que a organização escolar faz parte de processos educativos coletivos, em que a gestão não está voltada somente para atender as necessidades burocráticas administrativas e dar respostas às exigências do sistema de Estado. Mas sim, organizada para dar conta das necessidades básicas do ser humano, de decidir o que melhor lhe interessa, transformando a escola num espaço democrático, de práticas que permitam o desenvolvimento das tradições culturais e dos direitos originários, em diálogo com outras formas de organização. Desse modo, os kaingang podem projetar suas escolas de acordo com seus contextos, suas perspectivas e expectativas de futuro, construindo pedagogias escolares específicas e diferenciadas, assegurando os modos próprios de educação na escola, bem como o reconhecimento e a valorização de seus conhecimentos. Como diz Gersem Baniwa (2019, p. 63):

Essa busca ocorre a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes, visando à construção do conhecimento pelo próprio sujeito, com vistas à promoção do “intelectual orgânico”[...] Os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos. Esta é e deve ser a intencionalidade política declarada na organização das práticas pedagógicas e currículos de escolas indígenas.

Com isso, é possível concretizar uma pedagogia kaingang, pois a escola passa a ser, de fato, um espaço de reprodução cultural e de resguardo das identidades, um território vital para os kaingang e para sua reprodução cultural. A compreensão da escola como um território é justificada por ser um espaço tempo de produção e reprodução cultural e constitui-se de processos históricos que evidenciam as relações sociais. Ainda é importante dizer que a escola, como território próprio e autoral, significa o conjunto de vínculos enraizados na

ancestralidade kaingang, determinado ao longo de sua história. Dessa forma, por mais que as mudanças aconteçam, os conhecimentos kaingang continuam servindo como referência para as construções de novos conhecimentos, destinados a gerações futuras, pois estes continuam resguardados nas memórias coletivas e ancestrais. Compreendo que assim é possível construir a escola indígena Kaingang.

Partindo desta compreensão, a Pedagogia Kaingang está intimamente relacionada ao contexto de vida kaingang e, neste sentido, retomo a prática das brincadeiras, pois elas são movidas pela sensibilidade, pela emoção, pelo prazer da diversão, pela reprodução de experiências vividas. São características que influenciam fortemente o aprendizado de todos os participantes da “brincadeira”, que são produções do passado e narradas pelas pessoas mais velhas e reproduzidas pelas crianças, jovens e adultos, dependendo do contexto e o tipo de brincadeiras: no rio, no mato, nas pescas e nas caçadas ou, ainda, nas atividades realizadas no dia a dia, com toda liberdade, tornando assim crianças eternamente pesquisadoras de seus contextos e produtora de novos conhecimentos. Nunes (2002), ao referir-se à liberdade e à autonomia que perpassa a educação das crianças indígenas, pontua que a fase que corresponde à infância é marcada por uma enorme liberdade na vivência de tempos e de espaços.

Se tratando de pedagogia, importante considerar também que o aprender kaingang está fortemente ligado ao sentimento de pertencimento, que se desdobra em atividades de cooperação e de alianças, criando a relação de reciprocidade, na qual as referidas cooperação e alianças se sustentam. Esse comportamento, muitas das vezes é invisível a lentes do olhar que vem de fora para dentro, mas que para os kaingang são visíveis, pois se trata da relação de interdependência com o outro. Essa relação de interdependência, em determinados momentos também são transferidas para os não indígenas, provocando possibilidades de práticas interculturais, com o movimento de dentro para fora. Contudo, muitas vezes o não indígena não reconhece essa atitude como uma relação de respeito, preferindo se manter em uma situação equivocada de superioridade.

A compreensão da aprendizagem, de acordo com a tradição kaingang, está relacionada com as metades clânica Kamẽ e Kajru, já mencionada anteriormente, uma postura originária que conduz as ações dos indivíduos Kaingang para a coletividade. Nessa perspectiva, o pertencimento a uma das metades promove a

complementaridade entre ambos, o que denota que a existência das metades produz a contraposição à outra. São metades que se contrapõem e, ao mesmo tempo, se complementam. Essa compreensão de mundo é fator fundamental na organização social kaingang, pois através dela é possível identificar os parentes e as práticas de rituais para organização da vida individual e coletiva.

A lógica de reciprocidade é garantia do manejo da vida comunitária, importante fundamento da produção e da transmissão de valores para as gerações presentes e futuras, valores que habitam o dia a dia da comunidade kaingang, nas suas festas, nas reuniões, no trabalho, nas práticas de convivências escolares ou em outros espaços tempos na relação na aldeia e na natureza. Com esse entendimento de vivência com-junta, todos são tratados como iguais, em que um ajuda o outro a superar suas necessidades básicas para viver, superando a desigualdade social que é muito comum e naturalizada na sociedade não indígena. Entre os não indígenas sobressai a forte divisão entre pessoas ricas e pessoas pobres, promovendo a desigualdade social que provoca outras disputas pela sobrevivência como ser humano. Em contraponto, a reciprocidade e a complementariedade são princípios fundamentais da pedagogia kaingang, isso que pode e deve se desenvolver para dar base a sustentação à educação escolar kaingang.

Também é importante para a pedagogia kaingang o reconhecimento da noção de autonomia na formação da criança kaingang, pois nossas crianças, desde cedo, no convívio familiar e comunitário tornam-se aptas a tomar decisões por si próprias. Essas decisões podem ser no campo das ideias, nas práticas de tarefas importante para sua aprendizagem e crescimento cultural, nas convivências junto os adultos e, nesse sentido, é muito comum que as crianças executam atividades que aparentemente seria só dos adultos. Ainda nesse caminho, é comum que as crianças transformem suas brincadeiras práticas em experimentos, considerando suas observações diárias como fatores relevantes para suas decisões no seu agir, fundamentado no que será melhor para ela (criança) e sua coletividade. Essa criança consegue construir comportamento em decorrência da escuta das experiências das pessoas, o que a leva a ter comportamentos como de adultos. Por exemplo, o manuseio de instrumentos de trabalho dos adultos, fazer fogo, subir em árvores, banhar-se em rios, produzir artesanatos e até sua venda nas cidades, a

relação com o outro. As pessoas mais velhas são seus exemplos de experiências a ser seguidos.

Esse contexto carregado de experiências e conhecimentos próprios afirma a educação escolar específica kaingang e justifica a importância de se atribuir às escolas nomes kaingang, importantes fontes de inspirações, já mencionadas anteriormente. Isso também faz parte da Pedagogia Kaingang, pois consideramos que, ao evocar nomes significativos, estamos igualmente indicando um lugar de onde provêm os conhecimentos que serão o fio condutor das aprendizagens e da filosofia da escola, contribuindo para a definição de sua função social kaingang. A compreensão dessas relações possibilita pensar e construir uma escola voltada para o bem viver coletivo do povo.

Nesse contexto, as crianças vão se constituindo de experiências vivenciadas e aprendendo a se posicionar de forma autônoma no seu cotidiano, seja no presente e no futuro, em trabalhos com os adultos ou ainda promovendo suas experiências próprias, reproduzindo o que viram acontecer durante o dia em contextos diferentes, em todos os espaços tempos disponíveis para seu aprendizado para uma vida autônoma, onde será respeitada e considerada pelas suas decisões.

Sendo esse processo de aprendizagem inicial e continuado da criança, a escola conduz o acesso das crianças indígenas aos conhecimentos da sociedade nacional como a língua portuguesa e outros conhecimentos que julgam importantes e estratégicos para a defesa de seus direitos, fortalecendo suas lutas políticas. Isso tudo com a convicção que a revitalização, transmissão e valorização das tradições culturais que identifica o seu povo estão fortalecidas. Nessa perspectiva, a comunidade indígena tem um papel importante a desempenhar, o de manter os seus conhecimentos, saberes, suas tecnologias, sua língua materna circulando nos espaços tempos de aprender de suas comunidades. Esse papel se fortalece nas práticas escolares, se materializando como conhecimentos científicos produzidos pelos kaingang numa relação intercultural.

E se assim for, a educação escolar indígena se fortalece em suas definições de espaço de luta política consciente, respeitando e garantindo os processos de construção de conhecimentos da humanidade, outro espaço de construção de pensamento indígena. Constituindo-se como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos

que podem contribuir para o enfrentamento do maior desafio dos povos indígenas hoje no país: a sustentabilidade socioambiental de seus territórios (LUCIANO, 2013). Portanto, é importante reconhecer as lutas e esforços de professores e lideranças indígenas e seus parceiros, bem como de gestores e dirigentes do poder público, na busca da efetivação da escola como espaço de produção e reflexão dos conhecimentos vindos dos indígenas.

A escolarização Kaingang específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, como prevê a legislação, passa pelo estudo e compreensão dos processos próprios e tradicionais de aprendizagem, que são desenvolvidos pelos sujeitos ao longo de sua trajetória e a inserção neste processo de escolarização. Ao referir-se ao processo próprio dos Kaingang de aprender, é fundamental destacar um de seus principais instrumentos, a língua materna Kaingang. É a partir dela que podemos entender e compreender a construção do aprendizado, pois as palavras kaingang estão carregadas de significas que muitas vezes não é compreendida nas falas da língua portuguesa. Nesse sentido, o diálogo entre as crianças, jovens e os velhos na língua materna é necessário. Usar as palavras ditas na língua kaingang é de muito fundamento, como por exemplo, a palavra “*gĩr*” – criança -, que vai além do entendimento do que seria uma criança para os não indígenas, tendo como princípio de que a criança indígena e, neste caso a Kaingang, é constituída de experiências e saberes a ser compartilhados entre os demais membros do povo. Como já afirmado acima, as crianças possuem a liberdade da construção de sua autonomia e, para isso, seus educadores utilizam suas linguagens para formação da pessoa, vivendo os conceitos da coletividade.

Outra característica da Pedagogia Kaingang, é a ausência de castigos físicos: as mães estão sempre lembrando/aconselhando para que as crianças tenham cuidados nas práticas de suas atividades como fazer fogo, subir em árvores, construir seus brinquedos, o uso de ferramentas cortantes. Assim, as crianças vão criando sua autonomia, pois não há proibição, como o “não”, denotação negativa. Muito difícil ver as mães kaingang gritar, falar de forma agressiva com a criança ou falar para não fazer suas vontades, mas sempre estão sendo alertando para o que pode acontecer. Isso cria na criança a ideia de responsabilidade, que vai fazer parte do seu comportamento durante a sua vida comunitária e individual. Diante disso, a escola que não estiver atenta a estes importantes aspectos do modo de vida do

povo, estará constantemente violentando a criança indígena. Este é um dos motivos para a necessidade da criação de escola específica e diferenciada a partir da compreensão profunda e do respeito incondicional aos conceitos e práticas da educação kaingang. Nesse sentido a Resolução CEB Nº 03/99 no seu art. 2º e art. 8º definem que:

Art. 2º- III- ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Considerar a pedagogia própria na educação kaingang, fortalece a importância de ter professores indígenas nas escolas, condição anunciada na abertura deste capítulo. Não que os professores não indígenas não possam atuar *junto com* as crianças kaingang, mas são educadores(as) vêm de uma cultura que trata a criança de outras maneiras, a partir de outra pedagogia. Em geral, se comportam de forma agressiva com as crianças, falando alto, as vezes gritam, impondo um fazer ao invés de aconselhar para a construção. Muitas vezes, diante das crianças, os adultos não indígenas se comportam como se fossem donos da verdade, como os únicos detentores de conhecimentos. As crianças kaingang possuem seus conhecimentos, produzidos em experiências educativas diárias, construídos junto com os mais velhos e as pessoas de suas comunidades e, neste sentido, precisam ser respeitadas.

A escola, sem a compreensão da educação indígena, pode estar o tempo todo violentando as crianças. Isso causa estranheza aos olhos de educadores acostumados com práticas pedagógicas de inspiração europeia, em que as crianças eram/são consideradas “tábulas rasas” ou “folhas em branco” e os castigos eram muito presentes. O “não”, a proibição que tolhe a liberdade pode tornar as crianças agressivas e, inclusive passivas diante das realidades. Isso prejudica o processo de aprendizagem, é a negação da formação que produz a reflexão individual e coletiva.

Outra característica importante da pedagogia Kaingang é que a educação não está dissociada de outras atividades cotidianas. Não existe um momento ou um lugar específico para acontecer aprendizagem, bem como, não há separação entre o



tempo de aprender, o tempo de brincar e o tempo de trabalhar. Observando as pessoas, os mais velhos nas suas atividades cotidianas e, principalmente ajudando em tarefas que estão de acordo com suas idades é que se dá a compreensão da dinâmica da comunidade, em que os pais e mães deixam a criança experimentar e ter a possibilidade da execução e assim exercer suas habilidades. Desde cedo as crianças já participam da vida da família e de toda a comunidade. Essa realidade possibilita que as crianças possam conceber uma disposição de tempo espaço para o acompanhamento da vida dos adultos e desempenhar as tarefas no ritmo que a idade lhes permite (FERREIRA, 2014).

De maneira mais geral, os povos indígenas possuem uma educação baseada no princípio educativo coletivo, em que brincar e trabalhar deriva do fato de ser uma atividade necessária aos seres humanos e que deve ser aprendida, socializada, desde os primeiros passos. Dentro disso, os Kaingang, povo de tradição oral, tem na oralidade um fundamento vital para a transmissão da sua cultura de geração para geração. Sobre isso, o professor pesquisador kaingang Zaqueu Key Claudino (2013) diz:

A pedagogia que a oralidade proporciona nunca foi esquecida, pois, de alguma forma ou de outra, sempre foi colocado em primeiro lugar o modo como o povo Kaingang educava seus filhos e filhas. Na visão da sociedade envolvente não se encontra uma metodologia para escola, que reconheça a prática educativa indígena, com o que se entendia que não havia ali nenhum método de ensino e de aprendizagem (CLAUDINO, 2013, p. 49).

Nesse sentido, o povo Kaingang desenvolveu métodos de aprendizagem da oralidade, fortalecendo a prática da escuta, fundamentada na tradição de seus ancestrais, na transmissão de seus conhecimentos, as conta-ção de suas experiências, histórias de vida coletiva e individual. Assim, o silêncio é importante para o aprendizado e esse é um dos motivos pelo qual os velhos kaingang têm a preferência pela noite, momento que não necessita falar alto: a calma e a serenidade aperfeiçoam a escuta de suas histórias.

Para isso, os Kofá Kaingang, possuem um papel fundamental. Através de metodologias próprias, ao redor do fogo, nas rodas de conversas entre as pessoas de varias idades da comunidade, nas conta-ção de suas histórias, nos cantos que transmitem para as Gĩr – crianças – e aos Kyrũ e Tytãg – jovens – transmitem os

seus conhecimentos, tanto de suas experiências, quanto àqueles que escutaram de outros em sua época de criança e jovem. Deste modo, os conhecimentos são construções vivas, pois vem de experiências transmitidas pela oralidade. Portanto, aprender pelos preceitos da educação Kaingang é saber escutar e experimentar; o processo de aprendizagem Kaingang está encharcado da ancestralidade, dos conhecimentos que foram acumulados ao longo dos tempos espaços de várias gerações, na cosmologia própria.

Por isso que a perda e a diminuição do território Kaingang, as explorações dos recursos naturais dos territórios originários têm contribuído para a perda da diversidade das plantas e animais, como uma das consequências, a privação de gerações dos conhecimentos que permeiam a natureza, em que os ancestrais indígenas tão bem se relacionam para a produção dos conhecimentos do povo. Ainda é importante considerar que as plantas, a mata, os animais e todos os seres do universo são legítimos educadores do povo Kaingang.

A escola, constituída fora dos preceitos indígenas, tem muita dificuldade de respeitar os processos próprios de aprendizagem e, sendo assim, vai impondo sua pedagogia. Os ensinamentos escolares vão substituindo as tradições culturais, a filosofia, os conhecimentos que são próprios deste povo. A língua materna, responsável pela transmissão dos conhecimentos e pensamentos indígenas, que não são hierarquizados, passam a ser substituídos pelo conhecimento escolar ocidental hierarquizado. A escola impõe uma organização que obriga a criança permanecer, no mínimo, quatro horas em sala de aula, boa parte desse tempo sentadas entre quatro paredes, muitas vezes sujeitas à repressão quanto ao seu jeito de estar na sala de aula. Diferente do espaço social de convívio, em que o aprender se realiza nas atividades de seus interesses, em que as crianças vão criando suas próprias regras através da observação. Ao contrário do que ocorre no ambiente escolar, onde ela é obrigada a fazer aquilo que é ordenado pelo professor, na maioria das vezes sem chance de discussão.

Muitas escolas em Terras Indígenas, por desconhecerem e ou desconsiderarem os modos próprios de educar, ainda atuam numa perspectiva colonizadora, o que faz com que os alunos percam a importância da sua língua, a tradição e a cultura e, assim, adotam hábitos da sociedade não indígena, desprezando os ensinamentos dos Kofá kaingang.

Por vezes, a escola tem permitido que os Kyrũ e Tytãg (jovens) Kaingang que residem nas comunidades indígenas sejam influenciados por valores não indígenas. Daí talvez surja às dificuldades em conversar com os Kófa (velhos) sobre suas histórias e experiências. Muitas vezes os jovens falam mais a língua portuguesa e os Kofá a língua Kaingang, encontrando dificuldades de dialogar. Isso também pode estar acontecendo porque, desde muito cedo, frequentarem a escola, em que o incentivo a falar a língua portuguesa está sendo maior que a língua indígena. Isso contribui para o não domínio da língua Kaingang.

Mas também é importante considerar que, ao longo dos séculos, os povos indígenas vêm sofrendo as mais variadas influências da sociedade não indígena, nas inúmeras ações colonizadoras desenvolvidas desde a chegada dos portugueses, no sentido de civilizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional (branca). Nesse contexto entra a escola que, assumidamente, é um dos instrumentos estratégicos, tanto de colonização, quanto de luta – se atuar de forma a se descolonizar. Por outro lado, precisamos considerar que é verdadeira e grande a resistência dos povos indígenas, pois as tradições, a cultura, por que não dizer a língua indígena ainda está presente, basta reavivar o Pĩ góg – cinza da brasa que não se apaga. É nesse sentido que a escola pode ser esse pránh (brasa) da resistência e da resiliência. Acredito que os kaingang, assim como os demais povos indígenas, possuem seus símbolos de resistência e resiliência diante das imposições da sociedade colonizadora ou diante da escola imposta aos indígenas.

A educação escolar indígena diferenciada passa a ser o discurso orientador das políticas públicas: por uma escola que respeite e, mais do que isso, seja um instrumento das lutas indígenas, justificando seu papel de escola diferenciada e específica que, além de fortalecer identidades, costumes, tradições e os conhecimentos indígenas, também possibilite que os indígenas tenham acesso aos demais conhecimentos, importantes para suas lutas como povo. Essa escola kaingang pode estar conduzindo sua tarefa de forma compartilhada com a comunidade kaingang, em que ambos, comunidade e escola, sejam responsáveis pela formação individual e coletiva para a manutenção do povo com seu jeito próprio de viver com qualidade de vida. A escola precisa assumir o desafio das demandas pela valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e, junto com isto, o acesso aos

conhecimentos, às técnicas e aos valores que julguem importantes da sociedade não indígena, entendendo que isso exige um grande esforço político dos kaingang, principalmente na reorganização da escola presente.

Tais desafios serão enfrentados e superados pela escola indígena e as suas comunidades de forma organizada para trazer novas experiências pedagógicas de aprendizagem, na esperança de uma escola intercultural, bilíngue, específica, diferenciada que possibilita o empoderamento para a autonomia, vivenciada nos conteúdos dos componentes curricular, metodologias e calendário próprio. As escolas indígenas, através de seus processos pedagógicos próprios, poderão fazer frente ao modelo da cultura escrita, criando um campo vasto para outros modelos de transmissão de conhecimentos, como a oralidade, a imagem, os grafismos, a observação, a repetição, os cantos e os exemplos dos kófa das comunidades, principalmente o aprender fazendo, experimentando.

A escola indígena precisa proporcionar cotidianos de experiências e vivências concretas de compartilhamento e de reciprocidade. A escola indígena precisa se constituir como um espaço tempo de negociação e tradução de conhecimentos, em que as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações de conflitos de poder sejam reconhecidas e confrontadas para a sua superação.

Só assumindo esses desafios é que a escola indígena poderá encontrar o equilíbrio entre as pedagogias, e aí sim, valorizar os conhecimentos indígenas no mesmo patamar dos conhecimentos científicos e tecnológicos ocidentais e, dessa maneira, se chamar de educação intercultural. Uma coisa é mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas, outra é assumir a responsabilidade pela educação tradicional e moderna ao mesmo tempo (LUCIANO, 2011).

Assim se concretizando, a educação escolar promoverá a cooperação, o respeito e a aceitação entre as culturas e seus sujeitos, apontando para as trocas de experiências e o enriquecimento mútuo, numa interação com o outro de forma respeitosa. Com esse entendimento de educação específica, diferenciada e intercultural, é preciso estabelecer novos métodos e conceitos de aprendizado, superando a educação escolar falida que permanece em nossas comunidades kaingang. Mas também não podemos ser ingênuos de que só o convívio entre pessoas/sujeitos de culturais diferentes garanta a prática de uma educação intercultural. Para tanto é preciso que haja uma constante reflexão sobre a qualidade

do convívio que, de certa maneira vem acontecendo desde séculos, mas que não foi e não será suficiente para superação de práticas eurocêntricas encravadas em cada peça da escola, que vai desde a sala de aula até o pátio de convívio, na maioria das vezes cercado.

Mas também, podemos acreditar que a educação intercultural promove o diálogo entre as culturas e qualifica o processo de aprendizagem e os processos pedagógicos das culturas diferentes, através do respeito mútuo. Portanto, a interculturalidade precisa ser um processo coletivo, que se movimenta dentro das estruturas acadêmicas, também e principalmente nas escolas não indígenas. A educação intercultural não pode ser uma preocupação somente das escolas indígenas, precisa representar uma mudança do comportamento das sociedades, fundamentada no respeito e práticas mutuas, na relação equitativa dos conhecimentos, saberes e histórias dos povos. Esse é o desafio da educação intercultural, uma prática imprescindível para a interculturalidade.

Portanto, a partir do já descrito nos capítulos anterior, à formação escolar kaingang constitui na ética, na justiça social kaingang, na valorização e na ressignificação da identidade cultural e da língua kaingang através de práticas das crenças, costumes, tradições e da reestruturação cultural significativa para garantia de uma existência diferenciada dos demais povos e sociedades, na busca do exercício da interculturalidade. Fundados nos princípios próprios de complementariedade referenciado na sua organização social mitológica: Kamẽ e Kajru. Assim, a educação escolar kaingang considerará suas formas de produzir e transmitir conhecimentos na relação intercultural.

Nesse sentido, o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel se constitui numa gestação importante na formação de futuros professores kaingang-lideranças para atuarem nas comunidades, com o olhar de escola própria. Uma gestação que se desenvolverá junto com as escolas de cada comunidade a partir de seus conceitos de educação, ancorados em sua prática intercultural e na sua ancestralidade, fortalecendo os kaingang para contribuições importantes na construção e formulação de políticas públicas de Educação Escolar, nas instâncias de definições de políticas que envolvem interesses coletivos das sociedades.

Com esse olhar, a educação escolar kaingang se estabelece como um espaço tempo importante, que possibilita ao kaingang, individual e coletivamente,

recuperar valores próprios, através da sabedoria dos Kófa (velhos sábios) da comunidade. “Ūn Si Ag Tū Pě Ki Věnh Kajrānrān Fā”, um passado em que estão presentes a construção seminal e o crescimento gestacional de metodologias próprias de educar e aprender, a habilidade da escuta. O desenvolvimento da cultura e suas especificidades, pela ação prática kaingang, sujeitos desses processos, consolidando suas concepções de mundo e suas relações pessoais e coletivas com respeito ao outro. A escola é uma construção coletiva e reconhecida como um espaço tempo a mais de aprender e não o único, assim, aberto aos Kófa (velhos sábios) para participação no processo de formação educativa kaingang. Nesse sentido, a escola tem por princípio o interesse do povo e não só do Estado de estrutura burocrática e colonizadora.

A escola kaingang também se fundamenta nas formas de gestão própria, organização curricular intercultural, já mencionado anteriormente, e na construção de calendário próprio que representa suas construções e práticas vivenciadas no passado e no presente, atividades importantes e necessárias para suas vidas. Evidência de seus conhecimentos tradicionais, seus conhecimentos científicos, práticas culturais próprias e de outros povos, numa construção educativa dialógica e permanente.

Com base nesse entendimento, a escola kaingang promoverá a construção de projetos pertinente aos indivíduos e à coletividade, em que os estudantes e suas comunidades se apropriaram dos conhecimentos antigos, “Ūn Si Ag Tū Pě”. E assim, desenvolverão ações que consideram o ser humano e a natureza como parte legítima de suas existências mantendo a cultura em constante construção, consolidando valores importantes para as relações com as sociedades não indígenas, fortalecidos pelo reconhecimento de si mesmo em relação ao outro. Partindo de seus conhecimentos vão se qualificando com os demais conhecimentos produzidos pela humanidade.

A escola kaingang é espaço tempo de produção, reprodução e consolidação de práticas daquilo que consideramos verdadeiro, “Tū Pě Ki Věnh Kajrānrān”- (aprender a partir do seu), presente na identidade própria, fundada na oralidade, na reciprocidade e na complementariedade entre os Kanhkā, nas tradições, costumes, histórias e organização social Kamě e Kajru, para que estes conhecimentos Pě (puro dos Kaingang), na relação com tantos outros, sigam em construção, transmitidos às

próximas gerações. A escola específica e diferenciada kaingang, produtora de conhecimentos, envolvendo os sujeitos dos processos por ela instituídos.

Conhecimentos produzidos na experiência, na vivência do passado e do presente, Vãsỹ e Uri, que encontra na oralidade a melhor forma de sua transmissão e reprodução entre o povo. Já tenho falado anteriormente nesse trabalho, mas é pertinente repetir que as crianças e jovens vivem entre os adultos cumprindo a tarefa de observação e posteriormente desenvolvendo, como brincadeiras, que vão contribuir para o seu desenvolvimento social, autônomo e cognitivo, um papel importante da escola, pautado no diálogo constante entre alunos(as), professores(as) e a comunidade, a fim de desvendar mecanismos de compreensão das sociedades.

No sentido de desvendar mecanismos, o currículo escolar é uma peça importante para a dinâmica dos conhecimentos e autonomia na construção da escola kaingang. Currículo concebido como um conjunto de relações e inter-relações que concretiza, aprimora e se ressignifica na escola e transforma a instituição escolar em um espaço tempo de desenvolvimento de aprendizagem e respeito a todas as diferenças culturais.

A escola kaingang, partindo de realidades locais (sua cultura, saberes, conhecimentos), estende seu olhar a outras realidades, ditas globais, propiciando que os conhecimentos e saberes gerados nestas relações e contextos expressem outros desejos, atitudes, procedimentos, convicções, expectativas. Esse conjunto comporá a escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, uma escola autônoma e democrática, com currículo e calendário próprio que resguardam seu jeito próprio de se relacionar com o mundo, conforme suas tradições. A escola, no seu papel social kaingang, será compreendida e afirmada como espaço de ressignificação, mediação, produção e reprodução individuais e coletivas para o mundo.

Com esse entendimento, a escola também contribuirá para manter fortalecidas as memórias históricas e culturais das comunidades Kaingang, reafirmando identidades, valorizando sua língua (oralidade), suas ciências e tecnologias e seus aspectos sociológicos, políticos, econômicos e culturais, por meio de suas metodologias pertinentes, reconhecidos no protagonismo de seus projetos.

A escola como espaço de interação respeitosa entre os conhecimentos produzidos pelas sociedades.



## Referências bibliográficas

- AMARAL, Batista; FERREIRA Elizamara. **GÃR PË: Milho como símbolo da tradição na cultura Kaingang**. Monografia de graduação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), terminalidade de Humanidades e Linguagens, 2015.
- AMBROSETTI, Juan Batista. **Os kaingang de San Pedro (Misiones), com um vocabulário**; tradução Thiago Bolivar. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.
- ANTÔNIO, Iraci Greja. **O tratamento do Kujã**. In: Ëg jamën kÿ mÿ: textos kanhgág. APBKG/Dka/MEC/PNUD. Brasília, 1997.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BECKER, Itala Basile. **O Índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, Instituto Anchieta, 1976.
- BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko (orgs). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo´e. ¡Enquanto o encanto permanece!** Processo e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, nº 26, 2014, p. 11-29.
- BRAGA, Danilo. **A História dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)**. Dissertação de mestrado. PPGH – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- BRITO, Edson Machado de. **A Educação Karipuna do Amapá no Contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na Aldeia do Espírito Santo**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- CARDOSO, Dorvalino Refej. **Kanhgág Jykre Kar - Filosofia e Educação Kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítica-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Paulo Afonso de Souza. **Angelo Cretã e a retomada das terras indígenas no Sul do Brasil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2011.

CIPRIANO, Pedro. **Terras habitadas por Kaingang, terras habitadas por colonos**: a história da divisão da Terra Indígena Inhacorá. Monografia do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição - Educação Indígena Kanhgág**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Kamë e Kajru: a dualidade fértil na cosmologia Kaingang**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. **Kaingang**: Questões de Língua e Identidade. In: LIAMES- Línguas indígenas Americanas. UNICAM/IEL, 2002.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1968.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1960.

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

FERREIRA, Bruno. **Obstáculo à autonomia das escolas indígenas**. In: Leitura e escrita em escolas indígenas: Encontro de educação indígena no 10º COLE/1995. Wilmar D'Angelis e Juracilda Veiga (Org.). Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: **Antropologia, história e educação**: A questão indígena e a escola. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). São Paulo: Global, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Grupioni, 2005.

GEWIRTZ Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças de discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: Políticas Educacionais: questões e dilemas. Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes (orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IBGE (2010). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

IBIAPINA, Ivone Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: definindo cominhos e perspectivando as práticas de colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.

KAGRËR, Gelson Vergueiro. **Magias do guerreiro kanhgág**. In: Ëg jamên kÿ mÿ: textoskanhgág. APBKG/Dka/MEC/PNUD. Brasília, 1997.

KOPENAWA, Davi e Bruce Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo; Companhia das letras, 2015.

LACERDA, Maria Conceição de. O tempo e o espaço na concepção indígena zoró. Revista Saberes da UNIJIPA, v. 02, 2018, p. 130-142.

LESCANO, Claudemir. **Tavyterã reko rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2016.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese. Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LUCKMANN, Sandro. **Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIUI, 2011.

MABILDE, Pierre F. A. B. **Apontamentos sobre os Indígenas Selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul**. São Paulo. IBRASA, INL/Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MARKUS, Cledes. **As contribuições da concepção indígena do bem viver para a educação intercultural e descolonial**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, John Manuel. **NEGROS DA TERRA**: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. Companhia das letras: 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios kaingang**. A história épica dos índios kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

NEWMAN, Barbara A. **Ensino Bilíngue**: uma ponte para integração. Informativo da FUNAI nº 14- ano IV, II trimestre 1975.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe- Xavante. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (orgs). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: FAPESP; Global; MARI, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

RAMOS, Antonio Dari [ et al.]. **Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena**. Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 2006.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. **Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico**. Revista Historia Crítica, Nº 29, Bogotá, jan-jun. 2005.

REZENDE, Tania Ferreira; LIMA, Hilda José; Silva, Valdilene Elisa da. **Rearticulação do imperialismo linguístico sobre a diversidade linguística indígena**. Dossiê Especial FICLLA, Revista X. Curitiba, Volume 14, n. 5. P. 42-55, 2019.

RIBEIRO, Berta G. **A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira**. In: A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus. Aracy Lopes da Silva e Donisete Benzi Grupioni (org). Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SALES, Pedro. **O saber sensível dos Kujã sobre educação e saúde indígena: uma pesquisa junto aos velhos Kaingang**. In: Juçara Benvenuti; Maria Aparecida Bergamaschi; Tania Beatriz Iwasko Marques (orgs). Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento. 1975.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Luiz Fernando Villares e (Org.). *Coletânea da legislação indigenista brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **VĚNHŇĪKRĚN: um estudo sobre a matemática kaingang**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kuarâ-Bakairi**. Cuiabá; 1999.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura kaingang**. Campinas, SP: Curt Nemuendajú, 2006.

## **Legislação**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988.

BBRASIL. Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394. Brasília, DF:1996

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 14**, de setembro de 1999. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3**, de novembro de 1999. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3**, de novembro de 1999. Brasília, DF, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial Nº 559**, de abril de 1991. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. Lei n. 6001/73. Estatuto do Índio, 1993.

OIT. Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, 1989.

Plano de estudo, Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. SEDUC-RS, 2011.

Regimento, Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel. SEDUC-RS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição Estadual, 1989.