



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

Kátia Simone Müller Dickel

**EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS:
ESTUDANTES KAINGANG NUMA ESCOLA NÃO INDÍGENA**

Porto Alegre
2013

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS: ESTUDANTES KAINGANG NUMA ESCOLA NÃO INDÍGENA

Kátia Simone Müller Dickel

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:

Dr. Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE)

Dr^a Norma Marzola (PPGEDU/UFRGS)

Dr. Rafael Aranhaldt (Cap/UFRGS)

Porto Alegre

2013

Para as pessoas Kaingang
da Aldeia Por Fi.

AGRADECIMENTOS

Imbuída num sentimento sublime que é o amor materno, convido a todos a agradecer e celebrar a **Vida**.



Foto nº 2: A presença da criança Kaingang nas lidas diárias com o artesanato.
Fonte: DICKEL, 2012.

As ideias e reflexões que se formataram no decorrer da dissertação foram fertilizadas pela sensibilidade que guiou meu coração e meu pensamento. Só pude chegar até aqui porque a vida me proporcionou esta oportunidade. Por isso, ela, a VIDA, é digna de ser agradecida, pois somente através dela conheci e aprendi com pessoas que considero importantes em minha trajetória.

Enquanto “guardava” minha semente e a sentia crescer, me enchia de amor para agradecer. E, encharcada com esse sentimento, fui relembrando quantas pessoas foram e são importantes para mim. Por isso, agradeço: aos que me ouviram, me disseram palavras de cura, me aconchegaram, me informaram, me orientaram e contribuíram nesse estudo. Aos que se aproximaram aos poucos e juntos fomos descobrindo muitas afinidades. Aos que se sentiram cúmplice, os que foram movidos pela sensibilidade e trançamos juntos muitas ideias a cerca das causas indígenas. E, aos que se sentem entrelaçados aos modos de vidas dos povos ameríndios.

RESUMO

A lógica ocidental de escola e de educação difere da lógica dos povos indígenas, começando pelas suas organizações e a vida cotidiana em suas comunidades. Essa diferença me mobilizou na realização desse estudo que se refere a possíveis (des)encontros entre estudantes Kaingang e a comunidade de uma escola estadual não indígena, situada na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. A questão principal da pesquisa é compreender como ocorre esta convivência e em que medida ela expressa relações de interculturalidade. As observações, que constituíram o núcleo central da pesquisa empírica, foram realizadas numa disposição que Maffesoli (1999), chama de “estar-junto”. A perspectiva etnográfica usada para conhecer as duas comunidades escolares, permitiu-me enxergar o inter da relação, os conflitos, os (des)encontros, as experiências interculturais e as potências que se fazem presentes na vida cotidiana dos sujeitos que participam dessa comunidade escolar ocidental. Para ancorar essa disposição teórico-metodológica, utilizei o diário de campo, entrevistas dialogadas e coletivas, bem como o registro de depoimentos. Teoricamente, o presente estudo está ancorado em autores que tratam da educação indígena, de interculturalidade e de pesquisas realizadas em escolas não indígenas, como por exemplo, Bergamaschi (2005), Canclini (2007) e Bedin (2006). Os resultados evidenciam que a grande parte dos professores da escola não indígena se aproxima dos estudantes Kaingang a partir do exótico. A relação conflituosa e as idealizações também aparecem forte, mas surgem surpresas: a aceitação das diferenças entre os estudantes, que abrem possibilidades para uma relação intercultural. Além de mostrar como estão convivendo as pessoas Kaingang dentro dessa escola, também foi suscitada a discussões acerca dessa presença, com a finalidade de buscar caminhos para a aceitação das diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Educação escolar indígena. Experiência intercultural. Diferenças étnico-culturais.

RESUMEN

La lógica occidental de escuela y la educación difiere de la lógica de los pueblos indígenas, desde su organización y de su vida cotidiana en sus comunidades. Esta diferencia me incitó a la realización de este estudio que se refiere a los posibles (des) encuentros entre los estudiantes Kaingang y una comunidad de una escuela estatal no indígena, ubicada en la ciudad São Leopoldo, Rio Grande do Sul. La cuestión principal de esta investigación es entender como se produce esta convivencia y cómo ella expresa las relaciones interculturales. Las observaciones, que constituirán el núcleo central de la pesquisa empírica se obtuvieron en una disposición que Maffesoli (1999) llama "estar junto". La perspectiva etnográfica utilizada para conocer las dos comunidades escolares, me permitió ver lo inter de la relación, los conflictos, los (des)encuentros, las experiencias interculturales y las potencias que están presentes en la vida cotidiana de las personas que participan en la comunidad escolar occidental. Para anclar esa disposición teórica-metodológica, fue utilizado el diario de campo, entrevista dialogada y colectiva, bien como registros de testimonios. Teóricamente, el presente estudio está ancorado en autores que se ocupan de la educación indígena, de interculturalidad, y de investigación realizadas en escuelas no indígenas como por ejemplo, Bergamaschi (2005), Canclini (2007) e Bedin (2006). Los resultados muestran que la mayoría de los maestros de las escuelas no indígenas se acercan de los estudiantes Kaingang através del exótico. La relación de confrontación, las idealizaciones también aparecen con fuerza. Sin embargo, hay las sorpresas: la aceptación de las diferencias entre los estudiantes que abren posibilidades para una relación intercultural. Además de mostrar cómo están conviviendo las personas Kaingang en esa escuela, también se planteó la discusión a cerca de esa presencia, con la finalidad de encontrar caminos para la aceptación de las diferencias.

Palabras-clave: Educación escolar. Educación escolar indígena. Experiencia intercultural. Diferencias étnico-culturales.

LISTA DE IMAGENS

Capa – foto 01: Mulher Kaingang trançando um cesto	01
Foto 02: A presença da criança Kaingang nas lidas diárias com o artesanato.....	04
Foto 03: Raspagem: o desfiar da taquara	26
Foto 04: A Aldeia Por Fi	31
Foto 05: A Língua Kaingang na sala de aula	34
Foto 06: Abastecendo corpo e mente	39
Foto 07: Criança Kaingang: imitação e experimento	45
Foto 08: Os saberes das pessoas mais velhas na sala de aula	50
Foto 09: Escola Haydée	57
Foto 10: O Com-Viver	64
Foto 11: Em meio ao emaranhado de incompreensões surge a aceitação das diferenças	76

SUMÁRIO

1 Do estudo solitário ao estudo solidário: introduzindo a pesquisa	10
1.1 Inquietude e Sensibilidade: duas sementes lançadas.....	12
1.2 As questões que movimentam a pesquisa.....	17
1.3 Os Fios que Tecem a pesquisa.....	19
1.4 Detalhando as trilhas metodológicas.....	20
2 Desfiando as fibras, colorindo as tiras e trançando a história dos Kaingang	26
2.1 A Escola: uma apropriação Kaingang.....	34
2.2 Entre sabores e saberes: abastecimento do corpo e da mente.....	39
2.3 A Escola Indígena: um espaço compartilhado por todos.....	48
3 Os tempos e os espaços da escola Haydée.....	52
3.1 Ultrapassando os muros da escola.....	57
3.2 Entre as cores da convivência.....	64
3.3 Com-viver com as diferenças	69
4 “Viversidade” – buscando meios de interculturalidade.....	78
Considerações finais	84
Referências Bibliográficas	88
Anexo 1 Modelo de termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	93
Anexo 2 Modelo de termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	94
Anexo 3 Autorização de imagem da Escola Voga	95

Anexo 4 Autorização de imagem da Escola Haydée	96
Apêndice A.....	97
Apêndice B	98
Apêndice C	99
Apêndice D.....	100

1 Do estudo solitário ao estudo solidário: introduzindo a pesquisa

O sujeito é um “efeito de composição”, daí seu aspecto compósito e complexo (MAFFESOLI, 1999, p. 304).

Durante muito tempo fiquei pensando, como tantos outros mestrandos, em como escrever uma dissertação. Inicialmente, achava que eu teria que encontrar uma resposta, uma solução para as questões da pesquisa ou que deveria mostrar algo novo. Mas, conforme fui estudando, conversando com colegas e pesquisadores, entendi que toda escrita é uma ressignificação daquilo que já foi dito por outros autores e estudiosos do assunto. Entendi que o novo não existe sem mencionar, referenciar e reafirmar as palavras de outros autores. Isto é, minha pesquisa traz coisas novas, mas também está ancorada nas noções e nas ideias pensadas nas pesquisas de outros autores, em estudos clássicos, inclusive alguns retomadas por autores contemporâneos.

Nesta minha trajetória de leitura, reflexões, (in)compreensões na escrita da dissertação fui me identificando com pessoas que estavam vivenciando as mesmas angústias. Assim, não me senti tão sozinha: do estudo solitário só me restou a ansiedade, mas ao compartilhar dúvidas, medos e anseios com colegas do pós-graduação comecei a não me sentir mais tão só.

Aos poucos, o meu compartilhamento já não era mais essas dores, e, sim as cores, que estão ligadas às nossas escolhas teórico-metodológicas e afetivas, e que conferem clareza e leveza a nossa vida. Passei muitas tardes compartilhando com uma colega de mestrado das mesmas cores para pintar este quadro. Ela e eu pintamos nossa dissertação dividindo essas cores, mas cada uma utilizou o seu pincel, o seu próprio traçado para dar vida à escrita da dissertação. Juntas, lemos e buscamos compreender as noções trazidas pelo sociólogo Michel Maffesoli. Procuramos por em prática a reciprocidade dos saberes, a sensibilidade, o estar-junto, a razão sensível e uma nova postura intelectual apreendidas com as leituras desse autor.

Do estudo solidário me restou o entendimento do que é compartilhar, o entendimento de que é preciso também saber esperar a maturação das ideias para escrever. Às vezes, as ideias chegavam quando eu tinha menos tempo, quando estava

dormindo – nos sonhos – ou quando me encontrava na rua, dentro do ônibus, por exemplo. Dessas aprendizagens busquei um novo movimento¹ de pesquisa em educação.

A partir disso, meu olhar ficou atento às surpresas deste estudo, tanto do trabalho de campo, quanto do trabalho teórico. Assim, fui me dando conta de que para escrever uma dissertação de mestrado nos é exigido da academia um aprofundamento teórico, uma escrita que nos implica a buscar uma maneira de mostrar o que queremos, com objetividade. Mas, também, fui percebendo outras possibilidades: enxergar que o rigor pode estar associado ao cuidado, ou seja, ao acuramento na articulação das ideias, na leveza das escolhas das palavras e descobrir que a subjetividade, tão negada e afastada da tradição científica moderna, hoje está sendo considerada nas pesquisas em educação que venho lendo. Desse modo, sinto-me mais a vontade para escrever sobre as surpresas dessa caminhada de pesquisa.

Esse estudo busca mostrar o que vivi (in)tensamente, o que apreendi, e, talvez, o que não apreendi durante a pesquisa. Tentei mostrar também os momentos de (in)tensidade no estar-junto na comunidade escolar Haydée, descrevendo o que essa comunidade pensa, vivencia e sente, procurando enxergar suas potências, buscando refletir e levantar possibilidades sobre a convivência com os estudantes Kaingang.

O texto que segue está organizado em quatro capítulos que abordam noções, trajetórias, experiências e convivências com uma comunidade escolar indígena e outra ocidental. No primeiro descrevo como me aproximei da temática indígena até o ponto em que me envolvi com uma comunidade Kaingang, apresentando a justificativa, a questão principal da pesquisa e os objetivos. Detalho também como fui escrevendo a dissertação e logo apresento a metodologia da pesquisa, esmiuçando os procedimentos escolhidos que me guiaram na realização desse estudo.

No capítulo dois apresento a comunidade indígena Kaingang, sua luta pela terra onde vive hoje, seu modo de vida e retomo, em linhas gerais, a história da educação indígena. Ainda, nesse capítulo, descrevo a escola indígena, abordo como os Kaingang nela gerenciam o tempo e espaço e mostro como as pessoas dessa comunidade se relacionam com a escola.

¹ Esse novo movimento é uma aventura inspirada na tese de Rafael Aranhaldt. Assim como ele busquei uma escrita aberta, um olhar sensível e atento aos possíveis (des)encontros dos estudantes Kaingang dentro de uma comunidade não indígena.

No capítulo três apresento a comunidade Haydée, uma escola não indígena, onde estudantes Kaingang a freqüentam desde 2006. Nesse capítulo busquei narrar as potências dessa comunidade escolar, mostrando na relação de convivência a aceitação das diferenças por parte dos estudantes não indígenas, os conflitos e o emaranhado de incompreensões que se faz presente na vida diária dessa escola.

No quarto capítulo abordo os espaços que nessa experiência se abrem para a interculturalidade, procurando mostrar como as pessoas indígenas e não indígenas estão convivendo cotidianamente. E, por último, busco fazer uma retomada de como fui sendo pesquisadora, me deixando envolver pelas sensações, refletindo e levantando alguns questionamentos, já que não considero esse estudo acabado: o enxergo como um cesto que deixou algumas tiras de taquaras soltas, a espera por serem trançadas na continuidade das lidas com o artesanato das palavras.

1.1 Inquietude e Sensibilidade: duas sementes lançadas

O sensível é fonte de riqueza espiritual, fortalece o corpo, mas ao mesmo tempo permite a plenitude do coração (MAFFESOLI, 1999, p. 78).

Era com os pés e mãos na terra, com o corpo pendurado nas árvores, imitando vozes e movimentos dos animais, que eu me sentia livre. A árvore me proporcionava a mais saudosa sensação de prazer. Subia no alto dos seus galhos, com a agilidade de um felino, para colher e comer seus frutos. Ela era também o meu refúgio, quando cometia alguma “arte”, quando queria ficar sozinha. Lembro que, em dia de chuva, ficava escutando os pingos d’água cair no telhado, sentindo o cheiro da terra, ouvindo o coaxar dos sapos. Aprendi a conhecer o meu mundo, experimentando diversos gostos e cheiros, sentindo no corpo e na alma a simplicidade dos prazeres que a terra nos dá.

Escutando as histórias contadas por pessoas Kaingang sobre as formas de vida sustentada pela terra, e em contato com a literatura indígena² especialmente com as histórias da intelectual indígena do Povo Okanagan Jeannette C. Armstrong (1995), me remeti a minha infância. A imagem que tenho daquela época é de que me relacionava

² Além da literatura de Jeannette C. Armstrong, nascida na Reserva Indígena de Penticton, na província canadense de British Columbia, há uma gama de literatura indígena, inclusive brasileira. Daniel Munduruku (2008), explica que essa literatura é uma forma de atualizar o pensar ancestral e que os escritores indígenas utilizam para mostrar sua cultura viva.

com a natureza da forma mais orgânica, profunda, visceral possível. Talvez, porque me deixava envolver pela energia da natureza sem me colocar em uma posição de domínio, de poder, tal qual prepondera hoje na sociedade ocidental.

A relação que os indígenas têm com a terra me fez reviver esta parte de minha vida. Olhando para dentro de mim busquei imagens escondidas, sensações adormecidas que despertaram o meu desejo de contemplar novamente a natureza e de me reintegrar, intimamente, a sua energia a partir dos modos de vida dos povos indígenas. Nesse sentido, compreendo que a relação desses povos com a natureza é de reciprocidade e igualdade. Entendo que a relação de reciprocidade³ é quando a natureza cuida da vida humana estabelecendo uma troca de proteção. Já a relação de igualdade significa que os seres humanos também são natureza, isto é, assim como existe a natureza vegetal e animal há a natureza humana. Os indígenas têm um sentimento de parentesco com a terra.

Corpo e território se colam na imagem da “terra-mãe”, tão recorrente nas mitologias indígenas. O sentimento de parentesco com a terra, por sua vez, abre espaço para a afinidade potencial com todos os seres que nela vivem. Aqui, desde a América, coexistem animais, plantas, minerais, fenômenos meteorológicos, espíritos, humanos e não-humanos, em constante comunicação, em espaço-tempo da transformação (FREITAS, 2008, p. 03).

Despertando sensações a partir da memória, recordo como se deu minha aproximação com os indígenas. Iniciou com um sentimento de inquietude ao escutar conceitos pré-estabelecidos sobre seus modos de vida em uma aula de Literatura. Cursei Letras: Português/ Espanhol na Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, durante o período de 2003 a 2008. E, em 2006 fiz uma disciplina denominada Literatura Brasileira: Fundamentos Culturais. Nessas aulas falávamos sobre algumas, das tantas contribuições indígenas, em nossa cultura. Alguns colegas me surpreenderam com a imagem pejorativa que tinham dos povos e das pessoas indígenas. A partir dessas conversas me inquietei.

O sentimento de inquietação me fez chegar até o trabalho de conclusão de curso – TCC, com a decisão de trabalhar sobre a temática indígena. Para reforçar ainda mais a escolha deste tema, assisti a chegada de algumas pessoas Kaingang no Bairro Feitoria-Seller, São Leopoldo, RS, perto da escola onde trabalhava, despertando a vontade de

³ Os povos indígenas, segundo Meliá (1979), matem uma relação de reciprocidade com a terra porque entendem que o seu uso deve ser realizado de forma respeitosa, equilibrada e limitada: protegê-la para ser por ela protegidos.

conhecê-los. Ainda neste mesmo ano, trabalhei como professora substituta de Língua Portuguesa durante um mês na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla e conheci Sueli, uma estudante Kaingang. As cotas raciais na universidade foi uma das temáticas discutidas nos textos de opinião trabalhados em aula. A partir dos textos produzidos e da fala de Sueli sobre a questão das cotas me sensibilizei pela falta de compreensão dos alunos não indígenas acerca dos povos originários. Essa situação também me fez ver que eu queria não só aprender sobre os povos indígenas, mas sim, aprender com eles.

Em 11 de março de 2008, foi sancionada a Lei Federal 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena. Como estava prestes a realizar o estágio obrigatório do curso de Letras, aproveitei a recente criação da lei para desenvolver com os alunos um projeto pedagógico tratando da temática indígena⁴. Os dados deste projeto foram analisados em meu trabalho de conclusão (DICKEL, 2008).

O primeiro passo na aplicação do projeto foi averiguar o que os estudantes sabiam sobre os povos indígenas. Constatei que havia um significativo desconhecimento referente à situação destes povos na atualidade, assim como constatei a recorrência de estereótipos e preconceitos. A partir dessa minha percepção⁵, senti a necessidade de conhecer mais sobre a cultura indígena e sabendo que havia uma comunidade Kaingang próximo à escola Haydée, contatei com uma de suas lideranças.

Em abril de 2008, convidei o cacique da Aldeia Por Fi para visitar minha turma, contextualizar a realidade dos povos indígenas e falar sobre a sua cultura. Para tanto, fui até sua comunidade. Ao chegar, me deparei com alguns homens e mulheres desfiando as fibras de taquara à sombra de uma árvore, em frente à casa do cacique. Identifiquei-me como estudante da Universidade de Vale dos Sinos - UNISINOS, contei-lhe do projeto de estágio e combinei a visita de uma liderança Kaingang em minha sala de aula.

Na data marcada, compareceu à escola Haydée seu Antônio, sua esposa, três crianças e dona Adelar, que ficou confeccionando um cesto, enquanto seu Antônio falava

⁴ Escolhi a Escola Haydée para realizar meu estágio, porque já conhecia este ambiente escolar, por ter sido aluna e, posteriormente, professora da escola, atuando com uma turma de 3º ano do ensino médio.

⁵ Compreendi um pouco mais das ideias que predominavam sobre os povos originários, o que chamo aqui de percepção, por meio da aplicação de um questionário e de rodas de conversas.

sobre como os indígenas foram parar ao meio urbano. Ao término do diálogo, palavra que o representante Kaingang fez questão de acentuar a todo o momento da conversa, eles mostraram seus artesanatos. Antes de irem embora seu Antônio nos convidou para uma festa no dia 19 de abril. Neste dia, seis alunos meus foram comigo à Aldeia Por Fi, e na segunda-feira socializamos com os demais alunos o que vivenciamos lá.

Estabeleci outro contato com os Kaingang no segundo semestre de 2008. Como trabalhava em uma escola infantil, localizada na mesma rua da Aldeia, pensei em elaborar um outro projeto que denominei “Intercâmbio Cultural”. A primeira atividade foi uma saída de campo com a turma de extraclasse⁶ da Escola Infantil Tia Coruja até a Aldeia Por Fi. Lá, fomos recebidos pelo professor Kaingang Dorvalino Refej Cardoso⁷ e por algumas crianças. Somente depois do início de umas brincadeiras de integração é que as demais crianças da Aldeia começaram a se aproximar. Passamos metade da tarde brincando e cantando com eles. Este momento foi o primeiro passo para afastar o estranhamento de ambos e iniciar o projeto que tinha como objetivo principal aproveitar a oportunidade de conhecer a cultura indígena que estava bem perto de nós. As principais brincadeiras, músicas e costumes do dia a dia, tanto das crianças não indígenas, quanto das crianças Kaingang, fizeram parte dos encontros semanais entre as duas culturas que passamos a realizar a partir de então.

O encerramento do projeto culminou em uma gincana realizada na escola Tia Coruja, juntamente com as crianças indígenas. Neste dia, o professor Dorvalino foi acompanhado também por uma professora Kaingang para ajudá-lo nas atividades. As crianças, inicialmente cantaram uma música na língua Kaingang chamada “Krig Sigvi” que significa “Linda estrela”. Depois da música, o professor ensinou-nos um jogo que, segundo ele, os antigos indígenas jogavam. Reproduzo abaixo um trecho de meu TCC, onde registrei esse jogo, chamado “Jogo do búzio”.

Esse jogo é fácil de aprender. Envolve o raciocínio e é simples de fazer. São necessários um pano branco e 67 grãos de milho. Sete deles são pintados de

⁶ Extraclasse é uma turma formada por crianças que frequentam o ensino regular no turno inverso, em escolas da rede municipais e estaduais, localizadas no Bairro Feitoria e realizam atividades complementares na Escola Tia Coruja. Ao todo eram 10 alunos na turma Extraclasse que estava sob minha responsabilidade.

⁷ Dorvalino Refej Cardoso é professor bilíngue (Kaingang/Português) na Escola da Aldeia Por Fi. Além de ministrar aulas na escola indígena, ele estuda Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

preto para ficarem marcados. Eles são como dados. Necessita-se de quatro jogadores que formam duas duplas. Jogam-se os grãos “dados” e se cair um virado com o lado preto, a dupla ganha sete pontos. Um ponto não tem no jogo. Se cair dois grãos pintados, três, quatro, cinco ou seis, aí, valem os pontos da quantidade correspondente. Mas, se caírem todos com a parte preta para baixo o jogador ganha nove pontos. Esses pontos são representados pelos grãos de milho. Quando chega ao final do monte, o jogador que ganhar pontos a mais, deve devolver a quantidade que saiu nos grãos. Ganha a dupla que obtiver mais grãos. (DICKEL, 2008, p. 50)

Ao término da gincana os Kaingang nos ofereceram um prato típico para confraternizar: “pão na cinza”. A professora preparou o pão na aldeia que, de acordo com sua explicação, se faz fogo no chão e coloca o pão para assar direto na cinza. O projeto de intercâmbio nos deixou entrelaçados, não só naquilo que aprendemos e ensinamos na realização deste projeto, mas principalmente pela afetividade e respeito conquistados neste período.

As atividades com os Kaingang acentuaram meu interesse pela temática indígena que iniciou pela inquietude, depois pela sensibilidade. A partir dessa sensibilidade é que fui buscar o conhecimento teórico para compreender o modo de vida dos indígenas, mais precisamente do povo Kaingang. Em 2009, ingressei como aluna PEC⁸ na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-graduação, na Faculdade de Educação. Em um dos seminários, em 2010, tive a oportunidade de ler o artigo “Me da Miedo Cuando Grita” Indígenas Qom en Escuelas Urbanas, de Stella Maris García (2010). A pesquisadora investigou as práticas escolares nas escolas urbanas que recebem alunos indígenas Qom, em La Plata, Argentina. Ela constatou que a escola, que deveria ser um ambiente acolhedor, um ambiente promobilizador de aprendizagem, livre de qualquer tipo de preconceito, na verdade camuflou e ocultou a presença indígena, “inhibiendo relaciones socioculturales que podrían activar aprendizajes significativos.” (GARCÍA, 2010, p.50).

Concomitante com esta leitura, no mesmo seminário soube, por uma colega de mestrado, que havia um número considerável de estudantes Kaingang continuando seus estudos na escola Haydée. A leitura de García, que problematizava a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas argentinas e a descoberta de que estudantes Kaingang estavam presentes numa comunidade escolar não indígena em São Leopoldo,

⁸ PEC - Programa de Educação Continuada, desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS.

foram fundamentais para a elaboração da questão de pesquisa que anunciarei em seguida e que baliza o estudo do mestrado que ora realizo.

1.2 As questões que movimentam a pesquisa

A poesia do invisível, a poesia das infinitas potencialidades imprevisíveis, a poesia do nada, nascem de um poeta que não nutre qualquer dúvida quanto ao caráter físico do mundo (CALVINO, 2008, p. 19).

Há um número considerável de Kaingang estudando em escolas não indígenas, como por exemplo, na escola Haydée, e, a relação de convivência abre um campo de possibilidades de trocas de saberes e experiências importantes, tanto para a educação indígena, quanto para a educação não indígena. Nesse sentido, a compreensão do modo de vida dos Kaingang se faz necessária nas relações de convivência dos alunos dessa comunidade indígena que frequentam a escola Haydée, levando em consideração as diferenças culturais. Seus modos de educar, por exemplo, são distintos da nossa sociedade: para os Kaingang a escola é apenas mais um espaço para ensinar e aprender coisas muito específicas, pois a educação indígena está em todas as atividades cotidianas e a observação e autonomia⁹ das crianças são aspectos centrais nos seus processos próprios de aprendizagem.

Já na escola não indígena há um sistema diferente gerenciando o tempo e o espaço escolar, bem como os movimentos dos alunos, em que, o ponto principal dos conflitos dos estudantes Kaingang que frequentam essa escola pode ser quanto a essa autonomia, essa autodeterminação que vivenciam nos seus territórios. Os alunos Kaingang necessitam enquadrar-se, minimamente, às regras impostas pela instituição: mas será que eles se submetem a deixar de lado suas vontades, suas escolhas e autodeterminação? Neste sentido, as características da educação indígena se diferem dos modos de educação da cultura ocidental e, possivelmente, geram “relações profundamente conflitantes e dramáticas”, nas palavras de Fleuri (2009, p. 07), ao explicar os conflitos que em geral permeiam processos interculturais. Por isso, **a centralidade do meu olhar se ateve aos possíveis (des)encontros entre os**

⁹ Esta característica está associada à autodeterminação, ao modo próprio de decidirem as coisas, qualidade adquirida através do respeito que os Kaingang têm em relação às vontades da criança.

estudantes Kaingang e a comunidade da escola não indígena Haydée, tendo como questão principal compreender como ocorre esta convivência e em que medida ela expressa relações de interculturalidade¹⁰.

Visando aprofundar esse estudo, destaco os objetivos da pesquisa:

- Descrever o cotidiano dos Kaingang na escola indígena;
- Descrever o cotidiano dos estudantes Kaingang na escola não indígena, buscando perscrutar se, na convivência nessa escola, há possibilidades para uma relação de interculturalidade;
- Observar se há um reconhecimento e um respeito, por parte da escola não indígena, em relação aos modos de vida dos estudantes Kaingang;
- Observar se os estudantes Kaingang estão mostrando sua autonomia nesta escola não indígena e as possíveis (re)ações da instituição frente a essa característica.
- Mostrar possíveis conflitos enfrentados no dia a dia entre estudantes Kaingang e estudantes não indígenas;
- Evidenciar aprendizagens que podem ocorrer, entre os estudantes Kaingang e as pessoas da escola não indígena;

Para balizar a minha investigação acrescento outros questionamentos:

- Por que esses estudantes Kaingang querem continuar estudando?
- Como e o que eles aprendem na escola Haydée?
- Há discriminações entre os sujeitos envolvidos?
- Como são tratadas as diferenças culturais?
- O que as diferenças ensinam aos professores e aos alunos nessa convivência?
- Os professores da escola Haydée buscam se aproximar dos estudantes Kaingang para conhecê-los?
- Os saberes indígenas são apresentados em sala de aula?

¹⁰ Aqui trago interculturalidade entendida como a relação de duas ou mais culturas que se entrelaçam como os fios de um cesto de diversas cores. Os fios são simbolizados pelas culturas de cada povo e as cores são símbolos das apropriações, dos novos significados de cada cultura que se apropria e ressignifica, podendo ser objetos, músicas, roupas, alimentos e o próprio conhecimento e ciência indígena. Essa compreensão está embasada teoricamente, nas leituras de Canclini (2007). A partir desse meu entendimento, defendo que a interculturalidade acontece quando há esse entrelaçamento, pois é através das diferenças que se constrói algo novo. Ou seja, para construir um cesto há de se ter várias fibras e para haver o trançado não há como não perpassar as fibras para construí-lo. Saliento que Canclini não exclui as negociações e conflitos nas relações interculturais. A discussão acerca dessas relações entre os estudantes Kaingang e a comunidade Haydée será abordada, mais especificamente, no capítulo 4, sendo que no decorrer do texto trago as lógicas dos pensamentos sobre interculturalidade de outros autores que tratam sobre o tema.

A escolha do tema desta pesquisa foi germinada a partir da inquietude e da sensibilidade, mas, sobretudo, foi regada com o desejo de contribuir para as possíveis reflexões sobre a complexidade que envolve as especificidades e singularidades da educação indígena e dos processos interculturais. A realidade da presença indígena nas escolas não indígenas é digna de aprofundamento teórico, pois tenho constatado em minhas investigações que essa presença provoca uma movimentação, um deslocamento nas escolas fora da aldeia (não indígenas) e compreender as estratégias de convivência é uma das preocupações centrais desse estudo.

1.3 Os Fios que Tecem a Pesquisa

[...] o fetichismo do rigor deixa de poder perceber o que há de vivo na cultura
(MAFFESOLI 1998, p. 179).

Como a proposta desta investigação é compreender como ocorre a convivência de estudantes Kaingang em uma escola não indígena e, em que medida essa convivência expressa relações de interculturalidade, tentei trançar uma rede de reflexões sobre a educação indígena utilizando os fios da descrição, almejando apreender a experiência cotidiana, sentir a fruição do prazer de ser. Essa rede pretendeu ser tecida, não só com o conhecimento acadêmico, como também, e, principalmente, com a sabedoria indígena que impulsionou essa pesquisa.

Dessa forma, tentei romper com os modelos tradicionais, abandonando as linhas que segundo Maffesoli (1998), pertencem às coisas objetivas e duras e encharcando-me das cores, pertencente à fluidez das subjetividades, que passa do invisível ao visível e dos fatos às sutilezas em minúcias.

Busquei também, aliar a intuição no processo da escrita. De acordo com Maffesoli (1998), a intuição intelectual “dá conta da vida sensível, faz isso de uma maneira que integra a parcela de racionalidade desta e que, ao mesmo tempo, não hesita em fazer intervir a demissão subjetiva inerente a toda reflexão sobre o social” (p. 141). Assim, investi na abordagem das questões educacionais indígenas e principalmente quis mostrar como os Kaingang convivem entre os dois mundos, indígena e ocidental, tentando empenhar-me em compreender “os fatos neles mesmos, por eles mesmos, e não por aquilo que deveriam ser.” (MAFFESOLI, 1998, p. 148).

As imagens que compõe o texto se (re)criam através de uma narrativa que faz uso das palavras para mostrar como se dão os possíveis (des)encontros entre os estudantes Kaingang e a comunidade de uma escola não indígena. Mas também, explorei o uso de fotografias¹¹. Nessa perspectiva, procurando enxergar as potências das duas escolas observadas, tentei voar para um outro espaço, a fim de repousar no “inter” das relações de convivência entre os estudantes Kaingang e os estudantes não indígenas, buscando outro ponto de observação, como diz Calvino:

Cada vez que o reino humano parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, sob meios de conhecimento e controle (CALVINO, 2008, p. 19).

1.4 Detalhando as trilhas metodológicas

[...] a sensibilidade coletiva é, de um certo modo, o lençol freático de toda a vida social [...] (MAFFESOLI, 1999, p. 83).

Procurei abrir as trilhas teórico-metodológicas desta pesquisa com a mesma precaução e objetivo que os Kaingang tomam ao penetrarem na mata, em busca da taquara, para dela retirarem sua sustentabilidade com a confecção e posterior venda dos artesanatos, em busca de sementes e ervas para fazer os chás que curam. Confesso que foi difícil manter a neutralidade¹², mas “a ética não é neutra, exige posicionamento frente à realidade, pois vai além das raízes dos fenômenos”. (GARLET, 2010, p.33)

O processo da investigação proposta nesta pesquisa iniciou em 2011. Primeiro quis me impregnar com o modo de vida dos Kaingang da Aldeia Por Fi e, depois, com a vivência deles em uma escola não indígena, pois, assim, obteria subsídios para escrever as razões que justificam a metodologia escolhida para esta pesquisa. E, por isso, me

¹¹ As fotografias que utilizei na dissertação foram feitas por mim e aprovadas pelas pessoas da comunidade Kaingang, que, para tanto, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e autorização para o uso de imagens, todos disponibilizados em anexo.

¹² Tentei seguir a proposição maffesoliana da neutralidade, do desapego, mas é difícil. No momento em que convivemos e nos dispomos a estar-junto com os sujeitos da pesquisa, sentimos também com o coração e, assim me posicionei.

dispus a “com-viver” com os Kaingang em determinado período do ano de 2011 (de março a junho) e de 2012 (de junho a setembro).

Esta disposição de convivência é compreendida por Maffesoli (1999) como “estar-junto”. Conforme o autor, em cada época tem uma ideia obsedante e a ideia obsedante da nossa é o estar-junto: quando ele gera regras do puritanismo, por exemplo, esse projeto de produtividade, é uma moral, mas quando o estar-junto é associado ao sensível, à comunicação, e à emoção coletiva¹³, é ética¹⁴.

Inspirada nessa disposição, procurei percorrer um caminho sem pretender chegar a um destino certo. Assim fez Rafael Arenhald em sua tese de doutorado: velejou. Ficou “à deriva no rio da existência” (PAIVA apud ARENHALD, 2012, p. 29). Na disposição desse autor encontra-se a possibilidade de “fazer ciência” e desenvolver uma metodologia que segundo ele, imbuído nas leituras de Maffesoli, compreende que há o envolvimento da empatia – “sabedora da subjetividade do pesquisador” e da intuição.

Sensibilizada pelos possíveis contrastes referentes ao pensamento indígena e ao da modernidade ocidental, imaginei os possíveis conflitos entre esses dois modos de vida dentro da escola. Assim como a América pode ser considerada um grande laboratório, pela suas diversidades culturais a escola também pode ser considerada como palco de encontros de diferentes atores. A diversidade de vozes, estilos, pensamentos entrelaçados que constitui o espetáculo escolar em constante movimento, me fez escolher esta instituição para realizar o trabalho de campo.

A escola – indígena e não indígena - foi o palco onde observei as diferentes cenas e escutei as diferentes vozes, apoiada em instrumentos metodológicos que possibilitaram mostrar os dois modelos de escola, permitindo repensar sobre a pluralidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos. Saliento que essa amostragem não teve pretensão de comparar os modelos das duas comunidades observadas, e sim de simplesmente descrever como cada uma é, a fim de apreender a convivência entre os atores que dão vida ao espetáculo que ocorre diariamente nessas escolas.

¹³ Aos olhos de Maffesoli (1999), emoção coletiva, compartilhada e vivenciada em comum pode ser definida como ética da estética. Desse modo, a ética da estética está presente no modo como as pessoas vivenciam o cotidiano, possivelmente compreendida a partir do “sentir em comum”.

¹⁴ A ética conforme Maffesoli (1999), vem de baixo, ou seja, ela é um consenso. É uma contraposição a moral “castradora instituída socialmente”.

Procurei realizar durante os meses de junho, julho, agosto e setembro de 2012 as observações na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Voga¹⁵. Em outubro e novembro de 2012, fiz observações na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla. Ao todo, foram observadas 15 aulas em cada escola.

A pesquisa foi apoiada com os seguintes elementos metodológicos: a escrita de um diário de campo¹⁶, entrevista dialogada, entrevista coletiva e registros de depoimentos, e, para percorrer os caminhos metodológicos, pretendi descrever a vida cotidiana dos estudantes Kaingang, não rejeitando nada, pelo contrário, aproveitando a sinergia dos diversos elementos que compõe a sua complexa vida social. Na compreensão maffesoliana, o cotidiano deve ser entendido como “um laboratório alquímico das minúsculas criações que pontuam a vida cotidiana, como lugar de “recriação” de “si” e da manutenção da identidade que permite a resistência”. (MAFFESOLI, 2001, p. 18).

O primeiro elemento metodológico foi bem importante para a realização da pesquisa, pois foi nele que registrei todos os detalhes observados no estar-junto. Estas observações, depois de analisadas e interpretadas, formam-se, conforme Geertz (1989), um texto de uma descrição densa. Esta descrição densa recebe o nome de etnografia que segundo o autor é mais que registrar e descrever, é interpretar, buscando significados nas ações observadas e sentidas.

Ressalto que a importância do diário de campo está na perspectiva etnográfica: nele anotei os detalhes observados no cotidiano Kaingang, buscando apreender não só como eles vivem, como também, a sua visão de mundo. Aproveitei os momentos do trabalho etnográfico para com-viver com os atores dessa pesquisa, assim, deixei para registrar minhas impressões e reflexões no diário, logo depois que chegava em casa. Mas, também, houve momentos em que registrei algumas palavras-chaves, principalmente na escola não indígena, onde convivi, muitas vezes, com mais de três professores durante a observação de um dia de aula. Essas palavras me ajudavam a organizar minha memória e ativar meus sentidos. Destaco que minha memória foi uma

¹⁵ Este é o nome da escola, termo Kaingang que, segundo o professor Dorvalino, *Voga* se refere ao “piolho da taquara”, o chamado “coró” que come só o caroço da taquara.

¹⁶ O diário de campo faz parte da etnografia (GEERTZ, 1989), que além de manter um diário, estabelece relações e seleciona as informações obtidas no encontro com os sujeitos da pesquisa.

grande aliada na escrita do diário, pois a associava às minhas impressões e sensações e assim, a descrição fluía.

Confesso que, minha escrita no diário não era tão metódica, pois eu precisava primeiro “digerir” os momentos de convivência com os sujeitos da pesquisa. Precisava dormir, sonhar, ficava per... preparada para escrever sobre. Foi isso, minha memória era minha aliada, porque eu estava sempre ativando-a e os detalhes sentidos iam sendo pintados de tal forma como se cada contorno desse desenho fizesse parte de mim. O viver-com, o sentir-com e o experimentar-com me enchiam de inspiração, de ansiedade também para pintar tudo que eu estava vivendo, sentindo e experimentando.

Além da escrita no diário de campo também realizei entrevistas. Na Escola Indígena realizei uma entrevista dialogada¹⁷ com o professor bilíngüe Dorvalino Refej Cardoso, pois o diálogo é um caminho que possibilitará a construção de um presente aceitável para se conviver. Além disso, o diálogo não pode limitar-se a troca de informações ou de ideias, (SILVA e NORBERG, 2009) pelo contrário, pode abrir novas trilhas de conhecimento, pois dialogando e ouvindo outras opiniões, visões de mundos diferentes, possivelmente, abrirão esses novos caminhos e trocas de saberes.

Por achar funcional na perspectiva de abarcar os objetivos e a problemática desta pesquisa, escolhi também realizar a entrevista coletiva¹⁸ - Grupo Focal. Segundo Gaskell, e Gondim, apud Rafael Aranhald (2012), grupo focal é um método de pesquisa que objetiva a coleta de dados a partir das interações grupais. Esta técnica é mediada pelo pesquisador que sugere um tópico especial e a conversa flui, permitindo a compreensão da construção das percepções, ações e representações sociais dos grupos em foco. Os grupos focais podem ser formados por 6 a 10 componentes, mas tive que realizar essas entrevistas adaptando-as conforme a realidade da escola Haydée em relação aos tempos disponíveis para a formação dos grupos.

¹⁷ O roteiro desta entrevista se encontra no apêndice A. Selecionei trechos da entrevista que pareciam mostrar como é a escola indígena, como funciona e principalmente mostra a lógica indígena.

¹⁸ Para a realização desta entrevista coletiva com os alunos indígenas e não indígenas e professores da escola Haydée me apoiei em roteiros que se encontram nos apêndices B, C e D.

As entrevistas coletivas foram realizadas com sete professores da turma do 6º9C, com oito estudantes não indígenas¹⁹ e com três estudantes Kaingang que frequentam a turma, na escola Haydée. Essas entrevistas foram marcadas em dias distintos. A partir dessa metodologia pude sentir o emaranhado de incompreensões²⁰ que emana na convivência com as diferenças. Procurei agrupar os “achados da pesquisa” em dois blocos: as potências e o emaranhado de incompreensões. Esses achados aparecem a partir do capítulo 4.

Ressalto que compareceram ao dia da entrevista com os estudantes não indígenas 11 alunos, sendo que somente 8 participaram do grupo focal, pois por escolha ou inibição da parte deles, três ficaram escutando a conversa. Um aluno Kaingang também participou. Ele gravou a entrevista e muitas vezes, interagia com o grupo. Já na entrevista com os estudantes Kaingang participaram três, pois os outros três alunos não estão mais na escola. A menina desistiu de estudar e os outros dois meninos foram trabalhar e parece que não iriam mais voltar para a escola Haydée.

Esse tipo de entrevista permitiu dialogar com os estudantes Kaingang, com os estudantes não indígenas e com os professores²¹ da turma 6º9C, da comunidade escolar Haydée, mas o que me possibilitou escutar mais sobre suas vivências, seus modos de vida, caracterizados pelas suas falas e sentimentos foram os momentos vividos no dia a dia. A conversa fluiu mais com os estudantes, pois os professores foram muito sucintos, mostrando-se sempre preocupados como o tempo, visto que todos trabalhavam 40 horas, alguns em outras escolas também. Aproveitei mesmo, os desabafos desses profissionais durante o meu estar-junto e que foram muito relevantes para esse estudo.

A partir da metodologia escolhida, vivenciei a realidade dos indígenas em meio ao seu espaço de vida, no seu modo de viver no coletivo e em meio ao seu espaço fora da

¹⁹ Nesta convivência, possíveis conflitos poderiam surgir, assim como as identificações e trocas de aprendizagens, por isso, para fazer a conversa fluir, havia pensado em selecionar os estudantes que se mostravam mais próximos dos Kaingang. Porém, ao vivenciar e compartilhar momentos com a turma percebi que poderia solicitar voluntários para realizar a entrevista, visto que não havia estudante distanciados dos Kaingang, bem pelo contrário, observei muita cumplicidade entre eles.

²⁰ No terceiro capítulo descrevo essas incompreensões que foram identificadas durante o tempo de observação. As entrevistas foram pouco relevantes, pois foi no dia a dia que os professores e os estudantes mostraram seus sentimentos e seus anseios. Por isso, selecionei o que achei importante como depoimentos, registro do diário de campo e algumas falas dos estudantes e da coordenação pedagógica.

²¹ Foi muito difícil realizar a entrevista coletiva com os professores da escola Haydée, visto que nem todos estavam no mesmo dia e o tempo que eles tinham era restrito ao horário do recreio. Marquei o primeiro grupo com quatro professores, mas somente três compareceram. Os outros quatro professores eu entrevistei em horários distintos. Três no horário do recreio e um na sala de aula.

aldeia, no contato com o não indígena. Através do caminho e dos procedimentos metodológicos que escolhi (diário de campo, entrevista dialogada e entrevista coletiva - grupos focais), transei a minha dissertação com fios coloridos, cujo desenho foi sendo moldado seguindo a questão e os objetivos dessa pesquisa e alinhavados com a sabedoria indígena e os referenciais teóricos, aqui apresentados.

A impregnação dos sons, cheiros, cores, formas e movimento que compõe a vida cotidiana dos Kaingang, me guiaram. Mas não deixei de me envolver com as exigências acadêmica, necessárias à pesquisa, dialogando teoricamente com estudiosos do tema. Ou seja, procurei “fazer ciência” apoiada em uma metodologia que envolveu a intuição, a subjetividade e a empatia, “nem por isso menos recheada de paixão, vigor e rigor” (ARENHALD 2012, p. 30).

Nesse sentido, também busquei dialogar com autores que escreveram sobre alguns temas que trato na minha proposta de estudo. Mesmo considerando a escassez de pesquisas que abordam sobre a convivência e permanência de estudantes indígenas em escolas não indígenas, procurei indicações de estudiosos dessa temática e que me ajudaram a trançar essa rede de ideias frente ao tema proposto.

Esse estudo não pretendeu ser um recorte do espaço, pois ao escrever selecionei o que mais me chamou a atenção, o que ficou marcado nessa convivência com os sujeitos da pesquisa. Mostro, portanto aqui, não simplesmente um recorte espacial, mas tudo que fez sentido para mim.

Esclareço também, que a fim de preservar as identidades das pessoas que contribuíram com essa pesquisa, seus nomes estarão relacionados a flores que são as seguintes: Rosa, Lírio, Cravo - representando professores da comunidade Haydée e Girassol - representando todas as pessoas que englobam a secretaria, a coordenação pedagógica e a direção.

Para os alunos indígenas e não indígenas utilizei nomes de pássaros que são os seguintes: para os alunos indígenas: Curríra, Beija-Flor, Quero-Quero e Sabiá. Já para os não indígenas: Canarinho, Bem-Te-Vi, Águia, Papagaio e Periquito. Esclareço também, que como já havia citado os nomes das pessoas da comunidade da escola indígena no projeto de pesquisa, achei viável não criar codinomes. E, como não havia mencionado os nomes dos estudantes Kaingang no projeto, decidi incluí-los nessa “preservação” da identidade. Contudo, os nomes do intelectual Dorvalino Refej Cardoso e de sua esposa Adelar Cardoso aparecem na pesquisa, visto que eles me ajudaram nesse estudo, a partir

de suas conversas, e, principalmente, suas disposições nas trocas de saberes. Considero-os co-autores e com seus consentimentos, mantenho suas identidades, incluindo-os nas referências da tradição oral.

2 Desfiando as Fibras, Colorindo as Tiras e Trançando a História dos Kaingang



Foto nº 3: Raspagem: o desfiar da taquara.
Fonte: DICKEL, 2012.

Se vocês não escrevessem e gravassem na memória seria mais interessante, pois as anotações podem parar no lixo e aquilo que fica na memória é uma herança para passar para os filhos [...] (Dorvalino Refej Cardoso, 11/06/12).

Os Kaingang pertencem à família Jê do tronco Macro-Jê, compõem o grupo de sociedades indígenas Jê meridionais, juntamente com os Xokleng. Este povo organiza sua vida social conforme outros grupos da família macro-jê, apresentando um sistema de metades tribais que recebem os nomes de kamẽ e kanhru krẽ. A primeira metade

exogâmica é representada pela marca comprida (desenho aberto). A segunda metade é representada pela marca redonda (desenho fechado).

Essas “oposições aberto/ fechado, comprido/redondo são representações mentais dualistas contidas nos grafismos Kaingang, que se limitam a identificar as duas metades percebidas como cosmológicas, opostas e complementares.” (SILVA, 2008, p. 21) A oposição e a complementaridade são explicadas pela mitologia Kaingang: kamẽ e kanhru krẽ eram irmãos – sol e lua, respectivamente. Segundo a mitologia indígena, esses irmãos deram origem ao povo Kaingang. O dualismo presente nas metades classificado juntamente com os seres da natureza, “incluindo os seres humanos” possuem “valores associados às metades exogâmicas, como: forte ou fraco, alto ou baixo, valente ou medroso.” (CLAUDINO, 2011, p.45). As metades são opostas, mas se complementam porque, de acordo com esse entendimento, só existe o forte se existir o fraco. As pessoas da metade kamẽ, têm um temperamento mais forte, já as pessoas da metade kanhru krẽ são diretas e rápidas em suas decisões, não pensam nas consequências, como os kamẽ (SOUZA, 2011, p. 24).

Os Kaingang, caçadores, guerreiros e coletores, além de exímios ceramistas e arquitetos, habitavam as terras do Sul do Brasil “há pelo menos 10.000 anos.” (FREITAS, 2008). Isso indica que antes do processo de colonização do país, embora a terra fosse ocupada por cerca de 6 milhões de pessoas indígenas²², ela tinha um espaço que garantia a subsistência humana, sem grandes dificuldades. No confronto entre “brancos e índios” a partir do século XVI, na luta pela terra, o indígena procurou defender seu espaço, por uma questão de sobrevivência física e cultural. Hoje, a terra continua sendo essencial para os indígenas: essencial para a existência indígena, por isso, lutam por ela. É dela que retiram a matéria prima para a confecção de seus artesanatos, que são vendidos nas grandes cidades para poder comprar outras mercadorias que os sustentem, além de ser a fonte direta de muitos alimentos. Os indígenas se utilizam da venda de artesanato, como uma estratégia fundamental que mostra a sua força para preservar vínculos simbólicos, territoriais, econômicos e ecológicos com os campos e florestas (FREITAS, 2008).

²² Conforme a pesquisa do Censo Demográfico 1991/2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, havia em 1991, 294.131 indígenas vivendo entre a zona urbana e rural. Em 2000 o número de pessoas autodeclaradas indígenas aumentou para 734.127 e em 2010 cresceu 83.836, constituindo um total de 817.963 indígenas no país.

Evidenciando mudanças de modos de vida, devido ao contexto atual, sem florestas e sem rios para continuarem as antigas práticas, se encontra um grupo de Kaingang, sujeitos desta pesquisa. Este grupo, oriundo da Terra Indígena Nonoai, RS lutou pela reconquista de sua atual terra. Sabendo que São Leopoldo fora habitada pelos seus ancestrais, os Kaingang demandaram pela retomada desse território, amparados legalmente: “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, Artigo 231, Constituição Federal, grifo da autora).

Esta demanda dos Kaingang pela conquista de seu território se iniciou, em 1999, quando algumas famílias, a fim de chamar a atenção dos governantes do estado e do município, foram morar em acampamentos às margens da BR 116, próximas ao centro da cidade. O cotidiano dos Kaingang, neste período, não foi fácil, pois viviam em meio aos perigos constantes, vindos tanto do trânsito, quanto das pessoas que perambulavam na madrugada (SOUZA, 2011, p.36). Foram anos de luta entre as tentativas de negociações com os governantes. Somente em 2006 esse grupo de Kaingang conquistou um pequeno território, de 3 hectares de terra, localizado na cidade de São Leopoldo, no Bairro Feitoria-Seller. Ocupando esse espaço e convivendo com a cidade, estão reformulando continuamente seu modo tradicional de viver.

A mobilização dos Kaingang para esse território foi um processo lento e gradativo. Em 2006, mudaram-se algumas famílias, depois outras foram se movimentando até completar em 2011, cerca de 120 pessoas, aproximadamente 27 famílias. Em dezembro de 2008, os líderes Kaingang escolheram o nome para a aldeia: Aldeia Por Fi. Segundo Garlet (2010) e Souza (2011), ambos pesquisadores que desenvolveram pesquisa com esta comunidade, o nome se refere a um pássaro que grita quando alguém está se aproximando. Os antigos Kaingang contam que quando algum inimigo se aproximava este pássaro chamado Por (pássaro masculino) Fi (o feminino), soltava um grito para avisar as pessoas da aldeia.

A formação das famílias Kaingang, de acordo com o professor Dorvalino, se dá a partir da organização social, constituída pelas metades clânicas. Dessa forma, os casamentos só podem ocorrer com pessoas de marcas diferentes: kamẽ e kanhru krẽ. O rapaz, quando almeja se casar, deve conquistar primeiro o sogro e depois a moça. É o sogro que ensina ao genro o trabalho diário. E, após o casamento, o genro pode viver

com a família da esposa e o sogro continua lhe ensinando. Quando nasce o filho ele recebe a marca do pai. Essas relações familiares são muito respeitadas. Mas, se uma pessoa Kaingang tem uma atitude considerada inadequada pela comunidade e transgredir essas regras, o “infrator” é repreendido pelo Kujá²³ o chefe espiritual dos Kaingang. E, dependendo do caso, o cacique, outro líder importante da aldeia, auxilia o Kujá na decisão a ser tomada. São essas lideranças indígenas que criam suas leis mais específicas, dialogando com “antigamente”, como dizem, ou seja, com as leis tradicionais. Se um dos homens comete alguma atitude agressiva com a mulher, por exemplo, ele pode ficar “preso” dentro da aldeia pelo tempo que as lideranças acharem necessário.

De acordo com Dorvalino, um núcleo familiar pode ser formado por cinco a sete pessoas em cada casa, sendo que os mais velhos são as pessoas mais respeitadas dentro da comunidade. As crianças também o são, mas o velho²⁴ tem mais prestígio por ser o detentor dos saberes tradicionais. O velho e a criança são importantes dentro da cosmologia Kaingang, porque o primeiro detém o saber e o segundo aprende através da escuta atenta e respeitosa para, futuramente, transmitir aos seus filhos e netos.

No terreno da aldeia, tem algumas árvores, que servem para o divertimento das crianças e abrigo para aqueles que passam o dia trabalhando na confecção de suas artes. Na vida cotidiana dos Kaingang, as crianças estão presentes nas práticas do dia a dia.

Enquanto uma pessoa Kaingang retira as fibras das taquaras para a confecção do artesanato, algumas crianças que não estão na sala de aula da escola indígena, ficam ali, ao seu redor, observando, ao mesmo tempo em que brincam com os gravetos, sementes e os fios de taquaras que encontram no chão (Diário de Campo, 02/06/11).

Como a comunidade Kaingang está envolvida com o trabalho do artesanato, porque é a sua principal fonte de renda, as crianças participam da comercialização. Segundo o professor Dorvalino, desde pequena a pessoa Kaingang aprende com os mais velhos todas as atividades que fazem parte de sua vida.

Ainda de acordo com o professor, quando enxergamos as crianças em meio urbano, vendendo artesanato, elas estão aprendendo, na prática, aquilo que irá

²³ Liderança da tradição Kaingang que pode ser assumida tanto por homens como por mulheres. O Kujá divide a responsabilidade das decisões juntamente com o cacique da aldeia. É responsável também por trabalhar “no processo de cura de doenças, seja doença física ou psicológica, através de remédios (venh kagta) ou rituais específicos” (SOUZA, 2011, p. 34).

²⁴ De acordo com Claudino (2011), a palavra “velho” para os Kaingang não é considerada pejorativa, ao contrário disso os velhos são consideradas “bibliotecas” por deterem muitos saberes.

fortalecer a sua cultura. Esta relação de contato que se estabelece na venda do artesanato indígena, reforça a resistência desses povos, pois “a cultura, enquanto capital simbólico permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante” (SILVA, 2008, p. 14).

Diariamente a comunidade está em contato com as pessoas não indígenas, fazendo negociações com a prefeitura, com “órgãos colaboradores”, com professores e pesquisadores de escolas e universidades. E, é nesse universo das relações de convivência que a pesquisa está imersa, pois pretendi dirigir meu olhar à escola na aldeia e a presença dos estudantes kaingang na escola não indígena, fora da aldeia. Por isso, dou sequência ao texto apresentando o que encontramos na aldeia e como ela foi e está sendo construída, não só em seu aspecto físico, como também no que abrange o modo de vida dos Kaingang.

Na aldeia, há uma escola: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Voga, uma igreja evangélica, dois banheiros comunitários ao lado da escola e uma casa construída em forma circular, com madeiras que dão sustentação à estrutura. Esta casa é o centro²⁵ de encontro dos Kaingang na realização de seus eventos culturais. Também é o centro de encontro para receber “entidades colaboradoras”, como a Pastoral da Criança, que vem toda primeira quinta-feira do mês, pesar as crianças e trazer-lhes algumas roupas e alimentos.

As suas casas de madeiras construídas cerca de seis anos atrás, foram substituídas em 2011, pela prefeitura, por casas padronizadas de alvenarias. Assim também aconteceu com outros indígenas. O estudo de Gonçalves (2011), mostra que as casas de uma comunidade Kaingang da Aldeia Foxá, em Lajeado/RS, foram construídas de acordo com as normas e modelo padronizado. Esta iniciativa de padronizar as casas dos indígenas vem ocorrendo desde os anos 50 e 60 do século passado, em que o Serviço de Proteção ao Índio- SPI construiu verdadeiras aldeias-vilas, em formato retangular, com casas de madeiras padrão, todas pintadas de branco para exibir o resultado de seu trabalho “modelo” de “proteção” aos índios (D’ANGELIS e VEIGA, 2003).

²⁵ Esta casa é chamada pelos Kaingang de “centro cultural”.



Foto nº 4: A Aldeia Por Fi
Fonte: DICKEL, 2012.

Segundo Adelar, esposa do professor Dorvalino Cardoso, as casas tinham um significado para os Kaingang, que ao dizer isso não entrou em detalhes sobre esses significados. Adelar contou que não quer sair de sua antiga casa de madeira. Disse-me: “A casa nova só vai servir para o Dorva²⁶ receber suas visitas. Eu vou continuar morando na minha casa.” Esse é um exemplo que a modificação não é bem aceita por todas as pessoas Kaingang, como se poderia imaginar. Adelar queixou-se que as casas novas são muito pequenas.

Outra moradora da aldeia, também contou seus planos:

“Vou emendar minha casa antiga na nova e vou fazer uma garagem com churrasqueira, bem aqui”. Percebi que a “casa antiga” tem um significado para eles, pois não querem se desfazer dela. Apontou-me o local do seu projeto com um sorriso no rosto. Convidou-me para entrar em sua casa. Entramos e ficamos sorrindo em silêncio por algum tempo, pois logo o som da televisão encheu a sala (Diário de Campo, 04/06/2011).

Quando a prefeitura construiu essas novas casas para os Kaingang em 2011, houve uma falta de entendimento ou a não disponibilidade de ouvir o que as pessoas pensam a respeito dessa construção, pois percebi que para a maioria das famílias

²⁶ O professor Dorvalino é chamado de “Dorva” não só por sua esposa, como também pelas crianças que freqüentam a Escola Indígena.

Kaingang, as casas novas não eram do jeito que queriam. Essa é uma das muitas incompreensões das pessoas não indígenas quando vão colocar em prática políticas para os povos indígenas. Desse modo, não conversar com o outro e principalmente não escutar esse outro impossibilita a compreensão de significados:

Conversar *com* os outros – e não apenas falar *sobre* eles ou *para* eles – é a condição para desenvolver a compreensão dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante pra a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A compreensão da lógica de significação inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão da lógica inerente aos nossos próprios sistemas simbólicos de significação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura (FLEURI, 2009, p. 06).

A comunidade da Aldeia Por Fi está sempre em contato não só com pessoas e instituições da cultura ocidental, mas com seus parentes de outras Terras Indígenas e, por isso, se utilizam da tecnologia que lhes é disponível. Quem entra na aldeia vai perceber, a partir das antenas parabólicas, que os Kaingang aproveitam o que a sociedade não indígena lhes oferece. Outras tecnologias também chegaram às casas dos Kaingang, inclusive na Escola Indígena que já está preparada para receber computadores.

No final de 2010, a prefeitura de São Leopoldo instalou rede de internet na aldeia, mas até o presente momento não instalou os computadores. Esse recurso irá facilitar não só a realização dos trabalhos exigidos pela escola não indígena e faculdades, frequentadas²⁷ por alguns Kaingang, como também suas dinâmicas e demandas socioculturais. A percepção que tive referente ao uso da tecnologia, e também da modernização tanto de seus objetos de uso quanto a de suas casas não os impede de ser o que são²⁸, pois mantém relações com sua tradição, sua língua e seus costumes. Importante destacar que todos ou quase todos os moradores dessa aldeia são falantes do idioma originário, que, inclusive, é a língua predominante na escola.

Entrando na seara da tradição destaco ideias de Balandier (1997) em torno da tradição e da modernidade. Segundo o autor, ainda é comum a tradição ser associada à imobilidade, enquanto que a modernidade é ainda vista como evolutiva. O autor ajuda a compreender que a tradição, os costumes estão em constantes transformações,

²⁷ Atualmente frequentam Universidades seis pessoas Kaingang da Aldeia Por Fi.

²⁸ Ainda hoje vigora no senso comum a associação do indígena a elementos naturais, reafirmada pelos estereótipos, como se a identidade indígena fosse definida por um modo de viver antigo, não condizente com a atual realidade (OLIVEIRA, 2008).

configurando de um dinamismo cultural. Para Balandier, a tradição está dissociada de uma concepção estática, portanto, aliada à ideia de movimento e contém em si a memória de um determinado grupo: “A tradição é primeiro uma memória que o passado alimentou; estoca experiência (e da experiência) conserva modelos de ação, guarda saber [...] é o meio de dar forma e sentido ao presente” [...] (BALANDIER, 1997, p. 37). Segundo o autor, a tradição pode ser considerada uma herança simbólica, que continuamente se traduz em práticas, identificando determinados grupos e que todo esse movimento produz e é produzido a partir da relação ordem-desordem.

Assim vivem os Kaingang da Aldeia Por Fi, em movimento, em dinamismo constante. Através do celular marcam reuniões com líderes indígenas de outros povos, e até mesmo com representantes da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, Fundação Nacional do Índio – FUNAI e outros segmentos sociais, além de se comunicarem com seus parentes que moram longe (GARLET, 2010). Portanto, com a chegada dos computadores poderão utilizar mais este recurso, marcando suas atividades sociais através de e-mail. Segundo Dorvalino, o prédio escolar deverá ser ampliado para poder usufruir desse material, pois ele atualmente tem 36 m².

2.1 A Escola: uma apropriação Kaingang



Foto nº 05: A Língua Kaingang na sala de aula
Fonte: DICKEL, 2012.

O recreio foi no centro cultural devido à chuva. Pulamos corda e as crianças sabiam cantar as cantigas ocidentais. Ao serem perguntadas com quem aprenderam um menino disse: “sozinhos” (Diário de Campo, 05/07/2012).

No processo de escolarização entre os povos indígenas, no país, destacam-se relevantes incompreensões na relação de contato iniciadas no período colonial, se estendendo à criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN em 1910. Embora permaneçam muitas incompreensões, a partir da dos anos 80 do século XX a escola indígena vem adquirindo importantes direitos. Também, é relevante salientar que a partir do encontro de diferentes visões de mundo, estabeleceram-se mudanças e também apropriações²⁹. Por exemplo, a escrita que lhes

²⁹ Aqui o sentido de “apropriações” remete não somente aos indígenas, com a apropriação do modelo de escola branca, por exemplo, mas sim também as apropriações que a sociedade não indígena realiza em relação, por exemplo, aos conhecimentos tradicionais sobre natureza, plantas.

parecia assustadora, neste primeiro instante de contato, aos poucos, foi sendo apropriada pelos povos indígenas.

De acordo com Claudino (2011), a educação sempre esteve presente na vida do povo Kaingang, porque muito antes dos europeus chegarem ao Brasil, os indígenas tinham seus próprios processos de aprendizagem, que no contato colonial foram desqualificados. As concepções pedagógicas dos Kaingang foram ignoradas, “não admitindo sequer a possibilidade de os indígenas terem sido capazes de construir, ao longo da história de sua existência um método, um discurso sobre suas próprias práticas educativas” (CLAUDINO, 2011, p. 40).

No período colonial, houve a predominância das ações educativas missionárias e da catequese que insistiu em desestruturar, culturalmente, os povos originários. Através de práticas educativas, impostas aos indígenas, os missionários, empenhados na civilização desses povos, contavam com um grande desafio: manter os indígenas constantes na fé cristã. Porém, ao mesmo tempo em que os indígenas acatavam os ensinamentos cristãos se desfaziam facilmente deles e retomavam suas práticas antigas, comportamento mal visto pelos religiosos que enfatizavam a “inconstância da alma selvagem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). O autor nos oferece a análise de um dos sermões do Padre Antônio Vieira, que merece aqui, ser mencionada. No “Sermão do Espírito Santo” Vieira descreve sobre dois quadros encontrados nas casas de príncipes e também ruas de jardins que tinham dois gêneros de estátuas muito diferentes: uma de mármore e a outra de murta. Essa última é referida à fé dos indígenas brasileiros:

A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 183).

Com as ações educativas missionárias e da catequese, notamos que a educação indígena do período colonial ao republicano carrega a mesma ideia civilizatória, marcada, segundo Gonçalves (2011, p. 30), pelas palavras “de ordem ‘catequizar’, ‘civilizar’, ‘integrar’”. E, seguindo sua análise na atualidade não há muita diferença, pois o pensamento da sociedade ocidental em relação aos povos indígenas segue a ideia iniciada com a chegada dos colonizadores no Brasil. Lima (1995), reforça que a ideia de catequizar e civilizar os índios esteve historicamente presente nas ações educativas:

[...] o agente encarregado de intervir na vida social indígena era prioritariamente o missionário, “especialista da significação” encarregado de transmitir os valores civilizados. Ser civilizado confundia-se com ser cristão, Deus e o Imperador sendo as figuras totalizantes: a nação não era ainda imaginada como um corpo cidadão (LIMA, 1995, p. 98).

Nesse início do século XX, as expectativas do SPILT, mais tarde apenas Serviço de Proteção ao Índio – SPI, eram de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, buscando o afastamento da catequização por uma nova ideia: a de proteção. Conforme Lima (1995), a escola continuaria a contribuir para o projeto de incorporar os indígenas ao mercado de trabalho rural, sendo que a construção de aldeamentos e a manutenção dos indígenas já aldeados foram facilitadas devido à ocupação dos colonos nas terras indígenas e a exploração dos recursos naturais.

A escola também contribuía para suprimir as alteridades indígenas e nas escolas implementadas pelo SPILT, ensinava-se a leitura e a escrita na língua portuguesa, estimulando o abandono das línguas indígenas. Além disso, uma série de pequenas alterações no cotidiano dos povos indígenas era introduzida através das práticas de socializações, bem como a implementação de um modelo governamental idealizado. Assim, a forma de vida dos povos indígenas era atingida, pois havia interferência em seus próprios modos de gerenciar o tempo e o espaço, na tentativa de inseri-los em ritmos e limites diferentes de seus modos de vida.

Nessa mesma proposta de educar os indígenas seguiu a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada em substituição ao SPI, em 1976. A intenção era de integrar e dissolver o indígena na sociedade nacional, utilizando a escola como aliada neste plano. De acordo com a Lei 5.371/1967 uma das proposições da FUNAI é integrar o indígena na sociedade nacional progressivamente, promovendo a educação de base do indígena (ANTUNES, 2012). Porém, mais tarde, os povos indígenas passam a se apropriar dessas mesmas escolas para lutar por seus direitos.

Como as escolas criadas para o indígena desde o período colonial não condizem com sua cosmologia, lideranças de todo o país mobilizaram-se, especialmente a partir da década de 1980, para reivindicar seus próprios modelos escolares, que priorizem suas línguas, tradições e suas memórias coletivas. Apesar da predominância de um modelo escolar imposto durante cinco séculos, a batalha dos Kaingang para que a escola seja um elo na luta pelo reconhecimento de suas especificidades educacionais, continua. Esta luta está amparada nas leis que surgiram a partir da 8ª Constituição Federal de 1988, que

garante o respeito às tradições, usos e costumes de processos próprios de ensino-aprendizagem dos indígenas. Desde então, o detalhamento dessas leis vislumbram possibilidades de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. O reconhecimento do direito dos indígenas em manter suas identidades étnicas, bem como, suas especificidades educacionais, abriu possibilidades para que a escola indígena possa valorizar seus saberes tradicionais e o uso de sua língua materna.

Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares [...] tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc (MONSERRAT, 1994, p. 10).

Mesmo havendo 180 línguas diferentes no nosso país, número desconhecido por muitas pessoas, segundo Moana Silva (2011, p. 19), os indígenas “são tratados como se todos os povos falassem a mesma língua, partilhassem as mesmas experiências históricas, enfim, como se houvesse uma única cultura indígena”. Ainda, de acordo com a autora, por questões históricas e de dominação, os Kaingang se apoderaram da língua portuguesa, mas procuram preservar o seu idioma materno, a fim de marcar sua identidade étnica.

A escola indígena está amparada legalmente para que seja respeitada e que se considere a cosmologia de cada povo. Os Kaingang da Aldeia Por Fi se mobilizam para conseguir esse respeito, por isso querem ampliar sua escola para poder atender todo o Ensino Fundamental de forma específica e diferenciada. Conversando com o professor Dorvalino ele disse-me que discutem questões importantes para que a política pública de educação escolar leve em consideração a elaboração de seus planos de estudo pensados a partir da cosmologia Kaingang. Embora a escola da aldeia siga uma organização coletiva Kaingang, elaborada no Rio Grande do Sul, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação como Projeto Político Pedagógico – PPP, o professor Dorvalino busca uma proposta específica para a sua escola:

Nós temos o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP). Para todas as escolas indígenas do Rio Grande do Sul tem uma única proposta. Nós, aqui, nos baseamos naquela e fizemos o nosso plano. Mas a proposta, aqui, é fazer um “PPP” só para a escola daqui, porque cada comunidade tem uma organização diferente (Entrevista Dialogada, 12/09/12).

Segundo Bergamaschi e Dias, (2009, p. 92) a escola é considerada “uma ferramenta de luta”, expressão utilizada pelas lideranças indígenas, porém não abrem mão dos seus saberes, a base da educação ensinada nas aldeias. As escolas indígenas

estão envolvidas na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas e algumas se envolvem com outras comunidades escolares. É o caso da Escola Indígena da Aldeia Por Fi que durante os anos de 2010, 2011 e 2012, passou por experiências com uma escola de Novo Hamburgo e participou de projetos proporcionados pelos estudantes de Pedagogia, Artes e Letras da Universidade Feevale. Neste contexto, entre trocas de saberes e convivências com outras instituições escolares e universitárias, a Escola Indígena abre espaço para a interculturalidade, abrindo caminhos para a reciprocidade de saberes.

Segundo Gersen Baniwa,³⁰ interculturalidade é fundamentalmente reciprocidade. Para o autor, a reciprocidade pressupõe equidade de saberes e, segundo sua fala, as relações de interculturalidade não ocorrem pela soma de saberes, mas na complementaridade entre diferentes que desejam continuar reconhecendo e valorizando as diferenças. No mesmo sentido, Canclini (2007), diz que interculturalidade é o encontro de duas ou mais culturas que interagem, sem que uma se pretenda superior. Esses espaços interculturais não são livres de conflitos, pelo contrário, enquanto as pessoas envolvidas estão se conhecendo e se relacionando, vigoram também muitas desconexões. Depois vem a fase das negociações e logo que acordos são “selados” o entendimento pode acontecer a partir das reflexões: “As teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e a desconexão são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Portanto, o espaço *inter* é decisivo” (CANCLINI, 2007, p. 31).

É dentro desse espaço que minha pesquisa se insere, visto que, a partir desse “inter” poderei averiguar possíveis diálogos de saberes, levando em conta uma visão dinâmica da cultura indígena e da cultura ocidental, além de conhecer e respeitar a lógica do pensamento de cada uma delas. Também é dentro deste “inter” que poderei enxergar quais são as estratégias de convivência dos estudantes Kaingang dentro de uma comunidade escolar não indígena, assim como perceber as potências dessa relação.

³⁰ Noção dada pelo autor, em uma palestra no II Fórum Internacional da Temática Indígena – Pelotas-RS-14/05/12,

2.2 Entre sabores e saberes: abastecimento do corpo e da mente



Foto nº 6: Abastecendo corpo e mente
Fonte: DICKEL, 2012.

No bico do pássaro curioso passeia o peixe: fugaz devaneio (Ronaldo Bomfim)

Suas paredes de madeiras com frestas por onde entram o vento e o calor são testemunhas de um encontro diário de pessoas que dão importância ao compartilhamento dos diversos saberes. Sua porta sem fechadura, fechada apenas por uma corrente que perpassa um buraco, permanece aberta para que mesmo em outros horários as pessoas possam entrar e mostrar, orgulhosamente, os seus trabalhos.

O chão, geralmente enfeitado³¹ com cascas de frutas também serve para o descanso de gatos e cachorros. Muitas vezes, esses animais preferem o aconchego e o

³¹ As cascas de frutas como a de bergamota são depositadas ali mesmo, no chão da escola ou do pátio. Na hora da limpeza da sala que é realizada por uma funcionária Kaingang, contratada pelo Governo do Estado, essas cascas são recolhidas. Às vezes, algumas crianças juntam as cascas para depositá-las no saco de lixo que há na sala.

sossego da escola³² em dias de sol quente ou de chuva refrescante. E o buraco no chão, bem na entrada da porta, é um entretenimento das crianças menores que põem e tiram os pés, brincam com gravetos, canos ou paus.

Das janelas de uma das laterais avistam-se algumas famílias que enquanto lavam roupa ou trançam suas tiras de taquara aproveitam as sombras de algumas árvores que estão entre a escola e as casas.

Ao entrarmos na sala de aula, à direita, enxergamos o quadro com giz. À esquerda, está a cozinha, onde Adelar faz a merenda escolar. Os cheiros e os sabores inundam a sala, fazendo parte dessa escola que procura compartilhar os diversos saberes, entre os diferentes níveis de idade. Há uma estante com livros didáticos e livros de histórias infantis, ao fundo da sala. Os trabalhos dos alunos, feitos de vários materiais como linhas coloridas, papéis e sementes, enfeitam a sala, pendurados ou colados nas paredes, muitos no idioma Kaingang.

Ao lado esquerdo, do quadro, está a mesa do professor que, muitas vezes, se transforma em classes para os alunos também, pois na época que fiz a observação havia escassez de mobiliário escolar. Porém, os alunos se sentem muito à vontade e não se importam em dividir suas classes e cadeiras com outro colega. Às vezes, os alunos sentam grudados uns aos outros. Agrupam-se de tal forma que nos faz interrogar se tal agrupamento, a impressão de solidariedade que dá essa movimentação, não será símbolo da coletividade?

Não só os alunos se agrupam na escola, que se mostra um espaço central para a comunidade, pois ali, em sua volta, as famílias se encontram. Nos dias que passo com os Kaingang, parece que todos procuram ficar perto um do outro. Enquanto as crianças estudam, os homens trabalham no pátio, em frente à escola. E, algumas mulheres tomam chimarrão à beira da porta da sala de aula, conversam, riem, e cuidam dos filhos menores, que ficam, ora observando as tiras de fibras de taquara sendo preparadas para o trançado do artesanato, ora no colo da mãe ou entrando na sala de aula. Às vezes, quando as crianças entram na sala e fazem algum movimento que dispersa os alunos, o professor Dorvalino fala uma palavra ou frase em Kaingang e elas saem.

³² Com escrevi acima, desde a Constituição Federal de 1988 vem surgindo documentos legais que garantem a autonomia de cada povo indígena na decisão de como vão ser suas escolas. De acordo com Dorvalino Refej Cardoso existem outras escolas indígenas que seguem os moldes escolares das escolas não indígenas. As escolas indígenas não têm um molde rígido, pois cada comunidade é autônoma pra escolher o seu próprio modelo.

Com toda essa movimentação de agrupamento, a escola parece ser parte da casa dos Kaingang, pois ali eles brincam, comem, riem e aprendem:

O cheiro que vinha da cozinha estava invadindo a sala. Estando pronta a merenda é hora de largar os cadernos, comer e brincar no recreio. [...] Quando alguns alunos voltaram à sala inundando-a com o cheiro da fruta o professor não se importou. Um aluno **comia e copiava ao mesmo tempo**, dando a mesma importância, “abastecendo-lhe” o corpo e a mente. Outros terminaram de comer e logo foram copiando o exercício do quadro. Estavam sentados à vontade, alguns de pés descalços; **levantavam para ir ver o que estava escrito no quadro, procurando a melhor visão**³³ [...]. (Diário de Campo, 24/03/11, 13/04/11, grifo da autora).

A maneira como os alunos estão na sala é que nos dá esta impressão de que eles se sentem em casa. A proximidade se revela até pela forma como eles chamam Dorvalino de “tio Dorva”, pois o sentimento de parentesco está presente nesta maneira de se dirigir ao professor. Além disso, as crianças parecem mostrar na cena descrita acima certa autonomia, em relação a decidirem suas atividades, ao comerem e escreverem ao mesmo tempo. A cena nos revela também que eles têm um modo de se movimentar em relação ao tempo e ao espaço. Percebe-se que não há um horário rígido a ser seguido para o recreio e a merenda na escola da Aldeia Por Fi. Mesmo que a escola indígena tenha um horário para iniciar a aula, por exemplo, ela se adapta aos movimentos dos estudantes, pois as atividades só começam quando a sala está cheia e a atividade só é trocada quando todos estão prontos, sem os apressamentos do professor quanto ao prazo para concluir, tão comuns nas escolas não indígenas.

Percebo que nas aulas da Escola Indígena Voga, a história Kaingang é ensinada e em uma das tardes que estive observando as aulas do professor Dorvalino, ele contou a vida do *Kujá* Antônio Miguel, que nasceu em Coroados, uma área indígena que ficava a mais ou menos a 7 km de Inhacorá, e pertencia ao município de Santo Augusto, no RS. Devido a uma reforma governamental, essa área foi extinta, e seus moradores foram transferidos para Inhacorá, formando uma só aldeia. A história de Antônio trata da preservação de sua cultura, mesmo vivendo na cidade. Dorvalino conversou com os alunos dando muita ênfase à importância de se saber a sua própria história. Os orientou para buscarem conhecimento com a sabedoria dos mais velhos, dizendo: “Ele tornou-se

³³ Quando o dia está ensolarado dá reflexo no quadro, por isso os alunos levantam para enxergar melhor. Em dias de chuva o ambiente fica mais escuro e a lâmpada não dá conta de iluminá-lo. Mas, eles levantam também, porque querem copiar mais rápido, ou seja, querem terminar de escrever junto com o professor. Esses estudantes estão sempre em movimento, em busca de melhores espaços para aprender.

Kujá aos quinze anos e aprendeu tudo sobre os remédios do mato com seu avô, além das rezas e muitas outras coisas” (Diário de Campo, 14/04/2011).

Além de ensinar a História Kaingang, a sua Língua Materna e a Língua Portuguesa, o professor Dorvalino ensina outras disciplinas: Geografia e História, Matemática, Ciências e Artes que não são dadas nos mesmos dias da semana³⁴, isto é, não há um dia da semana específico dedicado para cada matéria.

Eu gosto de firmar um assunto para depois ir para outro. A nossa própria escola estranha essa realidade de matéria, porque a filosofia Kaingang não separa nada, não fica separando as disciplinas. A gente tenta separar a Matemática, o Português e o Kaingang, mas assim mesmo uma coisa fica na outra (Entrevista Dialogada em 12/09/12).

Podemos perceber, a partir desse depoimento, que não há um horário a ser seguido, pois o professor é quem decide, conforme o ritmo das atividades. Se na aula anterior, por exemplo, o professor não terminou o assunto, então, no dia seguinte, ele continua. Além disso, o modo como o professor Kaingang ministra suas aulas mostra que as disciplinas fazem parte de um todo. Em muitas de minhas observações presenciei as interrogações dos alunos, no início das aulas referente à matéria. Enquanto as crianças perguntavam em que caderno era para copiar, o professor ficava calado. Escrevia. Quando alguns percebiam qual disciplina era, avisavam os demais colegas. Era nesse momento que Dorvalino virava-se para a turma e dizia: “Tanto faz a matéria. Podem escrever no caderno de Português, de Kaingang ou de História”, mostrando aí que não há uma valorização disciplinar dos conhecimentos.

A escola da Aldeia Por Fi se movimenta no tempo, seguindo a organização dos alunos e do professor. Não há nenhum relógio na parede, assim como não vejo o professor apressar as atividades que os alunos realizam, pois como já anunciei, cada uma tem o seu tempo respeitado³⁵. Quando uma criança sente vontade de ir ao banheiro, por exemplo, ela sai e volta sem explicações. O professor não lhe questiona o motivo de

³⁴ Convivendo com a Escola Voga sempre nas quintas-feiras (entre março a julho de 2011), observei que as aulas foram bem variadas, sendo que presenciei aulas de Matemática, Língua Portuguesa/Kaingang, Ciências e História Kaingang. Perguntei para o professor sobre os desenhos e trabalhos artísticos pendurados ou colados nas paredes e ele disse que haviam tido aula de Artes no dia anterior. Explicou-me que não há um dia específico para cada disciplina, pois depende de como os estudantes vão realizar as atividades, depende do tempo de cada um. No meu estar-junto, nesse ano de 2012, continuei observando essa mesma lógica.

³⁵ Quando alguns alunos terminam a atividade proposta eles decidem o que vão fazer enquanto esperam os outros realizarem. Ou se agrupam para ajudar os colegas, ou procuram realizar outras atividades como leituras, desenhar e pintar.

sua saída porque respeita o “relógio biológico” das crianças, assim como dos demais estudantes que já estão na fase adulta³⁶ ou iniciando-a.

A sociedade ocidental já está acostumada com o tempo medido pelo relógio que passou a fazer parte da vida humana a partir do século XVI iniciando, primeiramente, com a organização do “tempo da cidade”, com o relógio na torre da igreja. Depois foi tomando espaço maior, fazendo parte do corpo e das casas das pessoas e essa dimensão que o tempo medido, “esquadrinhado” que “conforma o tempo escolar nos é familiar, pois nos confeccionamos nessa relação” (BERGAMASCHI, 2005, p. 231). Neste sentido, a maior parte dos estudantes não indígenas, das escolas ocidentais, não percebem esta medição temporal, porque já estão “confeccionados” neste tempo regulado, determinado. Porém, os estudantes indígenas podem passar ou passam por estranhamentos, devido à maneira de ser e estar no mundo, devido ao seu ritmo e modo de gerenciar o tempo.

Um exemplo deste estranhamento foi experimentado por uma professora Kaingang Andila Nivygsãnh³⁷ no período em que foi aluna num curso de monitora bilíngüe (Kaingang/Português), patrocinado pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI com o apoio do Summer Institut Of Linguistic Sil e Igreja Luterana, IECLB. Ela relata que lá sentiu o quanto a sociedade ocidental está envolvida com o tempo/relógio, vivenciando, diariamente, o choque cultural entre essas duas sociedades. “O cumprimento de horários para todos os trabalhos, das 6 horas às 22 horas, era **rigorosamente cobrado; nos tornamos escravos do relógio**” (NIVYGSÃNH, 2009, p. 116. Grifos da autora).

Não é só a relação como o “tempo” que a sociedade indígena Kaingang difere da sociedade ocidental. A organização do espaço também entra nestas diferenças. A organização do espaço na Aldeia e na Escola Voga é distinta da organização ocidental, podendo gerar impacto aos estudantes que saem da Escola Indígena e vão estudar fora. O espaço da escola indígena é compartilhado por todos da comunidade. Neste espaço

³⁶ Conforme Dorvalino, na sociedade Kaingang há três fases de vida: a infância, a adulta e a velhice. Por isso, dentro da Escola Indígena há estudantes na fase infantil, outros passando para a fase adulta e uns já estão nesta fase, porém suas atitudes são respeitadas, pois cada pessoa Kaingang mantém suas responsabilidades.

³⁷ Andila Nivygsãnh e mais dezoito colegas formaram-se como monitores indígenas bilíngües Kaingang/Português, em 1972, no centro de treinamento profissional Clara Camarão, por meio de um projeto desenvolvido pela FUNAI com apoio do Summer Institut Of Linguistic, Sil e Igreja Luterana, IECLB. (NIVYGSÃNH, 2009).

circulam crianças de colo, penduradas na cintura da irmã mais velha que entram sorridentes, olham, brincam silenciosas, saem e retornam quando sentem vontade. É um espaço em que adultos, crianças e animais³⁸ circulam sem nenhuma restrição.

Dentro da escola ficam alguns materiais de uso coletivo como: livros, folhas e réguas. O professor Dorvalino confirmou que no início do ano letivo de 2011 todos ganharam seus respectivos materiais escolares, porém, observei que eles não sabem onde estão as suas borrachas, por exemplo, porque elas não servem somente para serem utilizadas dentro da sala de aula. Esses materiais também são os seus brinquedos. São brinquedos dos irmãos mais novos que entram na escola sem restrição. “A escola é aberta para quem quiser participar e a merenda também”, disse o professor Dorvalino. (Diário de Campo, 23/03/2011).

Embora a escola indígena seja considerada muito precária por pessoas não indígenas e até mesmo por alguns indígenas, os estudantes parecem não se importar com a atual realidade. Conforme o professor Dorvalino, a comunidade quer uma escola nova, mas, enquanto não a tem, utilizam essa sala de aula sem mostrar insatisfação, sem queixas. Enxergo em seus olhos atentos e curiosos, apenas o entusiasmo de estar ali.

Na entrevista, Dorvalino mencionou que este prédio escolar a ser construído tem que ter “o rosto do povo Kaingang”. Contou-me que as crianças, antes de terem o mobiliário da sala de aula sentavam no chão. Na filosofia Kaingang não se necessita de um lugar específico para ocorrer o ensino-aprendizagem:

De baixo de uma árvore também se ensina e se aprende. [...] mas como a escola é uma ferramenta importante para a nossa luta por direitos também queremos uma escola igual a dos brancos, mas com nossa filosofia Kaingang. A escola daqui não vai atender todas as demandas culturais, porque ela não é um instrumento para atender a cultura. A cultura não cabe para dentro da escola, mas sim só para registro dessa cultura oral. As práticas culturais são realizadas num espaço específico, fora do espaço escolar. A escola indígena prepara os alunos para o outro mundo que está presente. E trabalhar o intelectual não quer dizer que tem que educar as crianças. A educação tem que sair de casa para a sociedade, porque a escola é de todos, mas não é instrumento de educar filhos dos outros (Entrevista Dialogada em 12/09/12).

³⁸ Animais domésticos como cachorros costumam entrar na sala, mas a aula não é interrompida para retirá-lo: “Os irmãos menores de um dos alunos entraram na sala de aula. Um cachorrinho veio junto, fazendo “festa”, lhes fazer companhia. Segundos depois as crianças saíram, mas o animalzinho ficou e, tirou um cochilo, enquanto a aula seguiu, no fluxo dos interesses dos estudantes” (Diário de Campo, abril de 2008).

Assim como não há um lugar específico para ocorrer o ensino-aprendizagem também não há determinadas imposições, por parte do professor, proibindo-os, por exemplo, de comer enquanto realizam as atividades. Desse modo, a aprendizagem não é condicionada a lugares, a regras ou a posturas.

Entre os cheiros e os sabores, os alunos Kaingang vão constituindo seus saberes, descobrindo os próprios processos de aprendizagem, imitando e observando as pessoas que participam da vida cotidiana dentro e fora da escola indígena. Desse modo, percebo que a educação faz parte de suas vidas e que ela não é uma função única da escola, pois desde bem pequenas as crianças observam os adultos em seus afazeres e vão os imitando, tentando realizar as atividades. As crianças bem pequenas aprendem observando, imitando e repetindo as atividades dos pais, seja na raspagem das taquaras para a confecção do artesanato, ou em outras tarefas diárias. E, os adultos os deixam experimentar seus limites, suas potencialidades, porque desse modo, as crianças se sentem livres e vão construindo os saberes e se apropriando deles.



Foto nº 7: Criança Kaingang: imitação e experimento.
Fonte: DICKEL, 2012.

A curiosidade é uma aliada nesses experimentos. Bergamaschi (2005), em seu estudo com os Guarani aponta a curiosidade como uma característica positiva. Ela vem

acompanhada da avidez para aprender a descobrir o mundo por si só. A curiosidade, aqui abordada, não está solta, está associada à aprendizagem. Tal característica foi observada, por Bergamaschi, ao acompanhar o dia a dia das crianças Guarani, pois intuiu que para compreender a escola, com seus significados e possíveis ressignificados, precisava primeiro, entender como as crianças aprendem. Assim, percebeu que a curiosidade de aprender e descobrir o mundo se revela na vontade de aprender. Essa vontade aparece, por exemplo, no modo como se estende um pano para sentar e brincar, imitando a mãe e na observação dos afazeres dos mais velhos. As crianças observavam também a natureza, sentindo-se fazer parte dela, tendo-a como “fonte de inspiração de vida e de educação” (p. 154).

Na vida cotidiana das crianças Kaingang elas observam suas avós, mães e irmãs durante a confecção dos artesanatos e as imitam. As crianças sentam ao redor das mulheres, brincam, mas sempre mostrando-se atentas e curiosas. Dentro da sala de aula não é diferente. A curiosidade mobiliza o aprendizado e a repetição, como busca da perfeição das tarefas, aparece constantemente:

[...] Curiosa, a pequena menina pediu-me para ver a borboleta que desenhei. Tentou desenhar uma. Apagou repetidas vezes, pois desejava ter uma borboleta igual a minha. Elogiei seu desenho, mas ela não se convenceu. Apagou novamente e até que se deu por satisfeita. Sorriu. Assim, contente, pediu lápis de cor para uma colega [...] (Diário de Campo, 4/06/2011).

Destaco outro exemplo em que a curiosidade e a repetição aparecem com força. Uma menina³⁹ pediu-me para lhe ensinar expressões numéricas. Enquanto o professor passava no quadro umas contas que para ela já estavam muito fáceis, aproveitou minha disposição. Passei vários exemplos com explicações, ensinando-a como realizar a atividade. Ela se mostrava atenta. Logo começou a desenvolver as contas. Poucas vezes precisou de ajuda. Quando terminou, pediu-me para passar mais. Havia gostado da proposta. Passei vários exercícios. Essa estudante tinha muita curiosidade para aprender o que a escola não indígena estava ensinando para os alunos. Como Adelar havia lhe dito que eu era professora, a aluna queria aprender mais. E, nesse ano de 2012 me mostrou o seu caderno. Ela repetiu todos os exercícios que eu havia lhe passado em

³⁹ Essa menina me pediu ajuda depois de um tempo, quando já estávamos numa relação mais íntima, pois os Kaingang primeiramente, nos recebem com muita gentileza, mas quando percebem que o não indígena, de alguma forma, vai contribuir com eles, a aproximação fica mais estreita. As crianças, principalmente, se sentem a vontade para conversar, para pedir, para oferecer, estabelecendo assim, uma convivência embasada na reciprocidade. Senti-me recíproca, íntima, experimentando suas vivências como se eu fizesse parte daquele mundo.

2011 e pediu-me que eu passasse coisas diferentes. Passei-lhe potenciação e raiz quadrada.

A partir desse relato percebe-se que além da curiosidade também entra nesse processo de aprendizagem a repetição. A menina repetia todas as atividades que eu lhe propunha. Assim, descobriu um processo que lhe fez aprender realmente em como desenvolver as contas. A repetição, assim como a imitação, a curiosidade e a observação parecem mobilizar essas aprendizagens.

Ao conviver com os estudantes Kaingang, senti-os como pássaros livres. E, o professor um estrategista para conquistá-los, para que esses alunos com asas próprias fiquem, para que eles não batam suas asas e vão embora. Senti que a sala de aula não é uma gaiola de portas fechadas e sim um ambiente que embora tenha paredes que enquadra, que “fecha”, mantém a porta aberta. Estando a porta aberta, esses pássaros entram, se alimentam dos sabores e saberes e saem na hora que se sentem saciados. Retornam porque não se sentem obrigados a frequentar a escola. O professor é o cuidador desses pássaros. Ele é o responsável pela permanência na escola desses seres com asas, a partir do seu respeito em relação às necessidades e vontades dos alunos-pássaros.

Quando o cuidador não está presente na sala, os pássaros são livres e autônomos, decidindo o que querem para si, sem, no entanto, descuidar das atividades escolares.

Enquanto o professor não chegava cada aluno que entrava na sala ia escolhendo uma atividade para fazer. Uma menina subiu em uma cadeira e iniciou escrevendo no quadro: “Matemática – História da tartaruga e da perfeição.” Copiava de um livro infantil. Uns alunos escolhiam uma atividade em um livro de Geografia, outros desenhavam ou liam. Ao presenciar essa cena, lembrei-me que em uma de minhas observações do ano passado, escrevi que a aula só iniciava quando a sala estava cheia, ou seja, o professor esperava que os alunos fossem se acomodando e ao perceber que a sala estava cheia aí, começava sua aula. E, na medida em que os “atrasados” iam chegando, entravam no ritmo da atividade. Mas hoje, a aula iniciou antes da chegada do professor, provando que a aula realmente começa quando está repleta de alunos. [...] Algumas crianças menores apareceram. Olharam em volta. Saíram. Retornaram. Desenharam e brincaram e ao sentirem o cheiro da merenda cessaram o vôo. Ficaram para provar desse sabor (Diário de Campo, 02/07/12).

Nessa escola, vários tipos de pássaros, dos mais cantadores aos visitantes como os beija-flores entram e não param de bater suas asas, se abastecendo com o cheiro das flores que são os aprendizados, disseminando o pólen que dão origem a outras flores, abastecendo-lhe o corpo e a alma:

Durante essa semana, muitas vezes presenciei o professor passando atividades no quadro enquanto alguns alunos liam um livro, desenhavam, comiam. Crianças menores entravam. Saíam. Olhava em volta para cada aluno e via que muitos estavam fazendo outras atividades, mas no fim da aula quase todos estavam com os cadernos em dia. Uns já tinham resolvido, outros esperavam a hora da correção. Havia uma grande movimentação na sala, pois eles se ajudavam em voz alta, arrastando suas cadeiras e se aproximavam de quem estava conseguindo resolver as atividades do dia (Diário de Campo, 02/07/2012).

Nesse arrastar das cadeiras percebe-se que o corpo da criança (estudante) Kaingang não é “aprisionado” nas cadeiras da sala, pois se movimentam, se agrupam de maneira que possam buscar a melhor maneira de aprender.

2.3 A Escola Indígena: um espaço compartilhado por todos

Uma das imagens que se formou em minha mente ao estar-junto da comunidade Kaingang, durante um período de 2011 e 2012, principalmente junto dos estudantes dentro da escola indígena é que a sala de aula parecia ser um cesto que está sendo construído a cada dia. Os estudantes e o professor são a matéria prima principal que vão se movimentando conforme suas vontades e necessidades. Esta matéria prima são as fibras de taquara desfiadas em tiras. Cada movimento é um trançado que vai sendo constituído. Quando vários estudantes se movimentam, formando um só grupo, percebemos os coloridos desse “cesto” a partir das aprendizagens que vão surgindo nesta relação. O riso, os olhos curiosos e atentos das pessoas Kaingang que circulam dentro e fora da escola contribuem na fluidez desse movimento e na formação do conhecimento que está correlacionado aos seus valores culturais.

Em minhas observações, evidenciei que a escola indígena não tem a função de ensinar como as crianças devem se (com)portar, como devem comer, vestir, e, sim, me parece ter um papel importante que é o de passar conhecimentos que lhes deem sustentação para continuarem seus estudos fora da aldeia. Ou seja, o ensino, voltado para as decifrações dos códigos não indígenas⁴⁰ é fundamental para o preparo desses

⁴⁰ Mas não são só passados os conteúdos ocidentais para os estudantes Kaingang na escola indígena. Como já havia descrito anteriormente, a Língua e a História Kaingang também são ensinadas semanalmente.

estudantes que buscam a continuidade das aprendizagens escolares. Além disso, seguir os estudos para eles significa ampliar seus conhecimentos. Parece-me que o valor do estudo está relacionado aos saberes e não a status. Mas, observei que quando os estudantes Kaingang chegam à escola não indígena se deparam com as imposições⁴¹, ocorrendo, muitas vezes, o abandono escolar.

A educação que é ensinada na escola indígena parece estar sendo experimentada. Ela “não está pronta, acabada e sim em constante movimento”, palavras do professor Dorvalino. É dentro dessa perspectiva, que o compartilhamento da escola é essencial, porque sua função está direcionada a uma educação que se está sendo e fazendo, portanto a presença das pessoas e até dos animais é imprescindível. Parece-me que a educação para os indígenas não está separada dos pássaros, da água, da mata, enfim, ela é o todo.

Durante as conversas que surgiam no nosso estar-junto e os depoimentos durante a entrevista com o professor Dorvalino ficou explícito que o trabalho dessa escola indígena tenta ser baseado na filosofia do povo Kaingang. Segundo ele, a escola era uma instituição estranha que parecia ter sido criada “mais para prejudicar do que para auxiliar os povos indígenas”. Porém, com o passar do tempo eles entenderam a política desta instituição escolar e atualmente a considera útil, pois usam a sua própria organização, inserindo a cultura a partir da oralidade, na sala de aula e mantendo as portas abertas para que todas as pessoas da comunidade possam contribuir com suas experiências.

⁴¹ No próximo capítulo escrevo sobre algumas imposições.



Foto nº 8: Os saberes das pessoas mais velhas na sala de aula.
Fonte: DICKEL, 2012.

O fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação. Que esta seja macroscópica ou minúscula, que ela se ligue aos modos de vida, à produção, ao ambiente, à própria comunicação, não faz diferença. A potência coletiva cria uma obra de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum (MAFFESOLI, 1999, p.28).

O compartilhamento da escola, o experimentar e sentir em comum, bem como o modo como os estudantes se organizam nesse espaço me fez pensar nessas singularidades. Toda a movimentação aqui registrada, os agrupamentos, a entrada das crianças menores e animais dentro da escola e a participação de pessoas da comunidade, sem nenhuma restrição, como a educação tradicional intuí, é que me fez refletir e levantar questões.

Como será que os estudantes Kaingang que estudam fora da aldeia, acostumados aos seus próprios ritmos, autônomos em suas atitudes, compartilhando o mesmo espaço educacional com seus parentes de diferentes idades, compartilhando materiais escolares, vão se sentir, conviver e aprender dentro de uma escola não indígena? E como esse espaço não indígena pode proporcionar relações interculturais?

Alguns estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Voga buscam continuar seus estudos fora da aldeia. E quando vão para as escolas não indígenas, quais são suas dificuldades? Como eles se sentem e vivenciam o dia a dia numa instituição escolar distinta da sua?

Os antigos caçadores indígenas estudavam bem os caminhos da mata. Conheciam todos os atalhos que lhes traziam de volta a casa e pressentiam os movimentos dos seres da floresta, porque observavam todos esses movimentos, cheiros, ruídos... Caso alguma onça viessem a atacá-los sabiam como se defender. Assim são os Kaingang que vivem ao meio urbano, na atualidade. Precisam conhecer todos os caminhos para que não se percam, buscando ser como aquele antigo caçador que não se perdia na mata, os Kaingang permanecem em sua cultura e procuram manter suas peculiaridades. Porém, será que todos voltam para casa sem se identificar com o modo de ser não indígena?

No próximo capítulo evidenciarei as semelhanças e diferenças⁴² entre a Escola Indígena e a não indígena referente ao gerenciamento do tempo e do espaço, bem como a rotina escolar vivenciada pelos estudantes Kaingang, abordando também, os diálogos entre essas duas comunidades em destaque.

⁴² As diferenças são abordadas no intuito de mostrar como cada escola é. Por serem diferentes há contrastes na convivência e na aprendizagem desses estudantes Kaingang que frequentam escolas não indígenas, como por exemplo, o modo como é ministrada a aula na escola Voga, sem cobranças, sem imposições.

3 Os tempos e os espaços da escola Haydée

Por trás desse muro alto encontrei e reencontrei pessoas que acolhem, mas que também lamentam as agruras de um tempo e um espaço recheado de surpresas. Contudo, ainda amam intensamente a movimentação que dá vida à escola (Diário de Campo, 04/10/2013).

A Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla foi inaugurada em abril de 1985, na cidade de São Leopoldo, no Bairro Feitoria-Cohab. Hoje é considerada umas das maiores escolas do Bairro, atendendo cerca de mil alunos e composta por 43 professores.

Enquanto não se ampliam as séries da Escola Indígena Voga para o Ensino Fundamental completo, alguns Kaingang que saíram da aldeia estudam nesta escola não indígena. A distribuição desses estudantes nos anos e séries não foi possível verificar, pois não há registros na secretaria da escola Haydée sobre o número⁴³ preciso de Kaingang que a frequentam. Penso que mesmo que eles façam parte desta comunidade escolar, porque estudam nela, têm suas especificidades. São estudantes que trazem uma história de vida diferente, uma cultura distinta, um modo de ser e pensar que merecem ser reconhecidos para facilitar e melhorar a convivência com os não indígenas, pois estudos⁴⁴ mostram que ainda predominam preconceitos e estereótipos em relação às pessoas e aos coletivos dos povos originários.

Nas palavras da secretária da escola os indígenas são identificados pelos seus fenótipos, assim, de acordo com ela, não precisa ter registros sobre sua etnia. Já para um coordenador pedagógico a escola Haydée não é lugar para os estudantes Kaingang, pois segundo ele são as escolas municipais que devem dar conta dessa demanda. Então, qual é o lugar desses estudantes Kaingang?

Na escola não indígena só frequentam e circulam nela os estudantes que estão matriculados, pois, talvez a instituição utilize estratégias para se proteger de possíveis

⁴³ Em uma das minhas visitas à Escola Haydée perguntei sobre o número de alunos indígenas e uma das secretárias disse que não havia registro, deixando antever que o fato de não informar a identidade indígena não haveria preconceito. Porém, a não informação parece ser uma forma de diluição dos estudantes Kaingang entre os demais, não reconhecendo as diferenças, deixando prevalecer uma invisibilidade. De acordo com Dorvalino Refej Cardoso, em 2011, havia aproximadamente 16 estudantes Kaingang frequentando a Escola Haydée, no turno da tarde. Mas esse número decaiu, pois alguns foram estudar em outras escolas do Bairro Feitoria, outros acabaram desistindo de estudar. No início do ano de 2012 esse número aumentou para 13, sendo que três desistiram durante o ano.

⁴⁴ Os artigos de BONIN (2008) e OLIVEIRA (2008) são referenciais que mostram a predominância desses estereótipos e preconceitos.

depredações e violências. E, como a escola é muito grande e não há disposições de um maior número de funcionários, os pais quando necessitam falar com os filhos ou buscá-los para uma consulta médica, por exemplo, não circulam no pátio da escola, não podem ir até a sala do seu filho(a), pois o espaço escolar é restrito⁴⁵, só permitindo a circulação dos alunos efetivamente matriculados, que como já anunciei, aproximam-se de mil.

O espaço escolar está organizado de forma que cada sala atende uma série ou ano específico. As idades entre os estudantes do 4º ano, por exemplo, variam entre 9 a 11 anos. Os estudantes que ultrapassam 15 anos de idade no ensino fundamental, são convidados para frequentar o turno da noite⁴⁶. Assim, os estudantes do diurno convivem com colegas com faixa etária aproximada, mas conforme a direção da escola há algumas exceções.

As salas de aulas da Escola Haydée são arejadas, amplas, podendo atender 30 alunos em cada uma. Há outros espaços que podem ser compartilhados pelos alunos, porém não estão em completo funcionamento. A biblioteca, por exemplo, está recheada de livros didáticos, livros de literatura infantil e infanto-juvenil, mas tem horários restritos para o compartilhamento dos estudantes, pois somente uma professora está disponível para organizar a biblioteca e atender a comunidade escolar. Os professores também podem utilizá-la, porém muitos não se sentem a vontade já que podem ser responsabilizados se caso algum livro ou material seja danificado.

Na biblioteca há alguns computadores que podem ser utilizados desde que haja um professor responsável pela turma ou grupo de alunos. Há também o Laboratório de Ciências, uma sala bem equipada, mas está desativada devido a um acidente elétrico.

A Escola Haydée funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. O horário que estive junto dos estudantes da turma 6º 9C foi à tarde, cujo turno se estende das

⁴⁵ Como fui ex-aluna da escola e fazia observações na turma do 6º ano 9C, tinha e ainda tenho livre acesso para entrar na escola.

⁴⁶ Nas aulas noturnas há o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, para atender o Ensino Fundamental e Médio. Para ingressar no EJA - Ensino Fundamental o estudante deve ter 15 anos completos e no Ensino Médio deve ter completado 18 anos. De acordo com uma professora que já ministrou aulas à noite, alguns estudantes indígenas adultos já estudaram nesse turno.

13h15min às 17h35min. O sinal para o recreio é acionado às 15h 45min. É neste momento que a merenda da escola é oferecida. O término do recreio é às 16horas.⁴⁷

[...] Quase não conseguimos pensar fora desses rígidos parâmetros temporais, tanto para nossas atividades diárias, marcadas de forma absoluta pelo relógio, quanto para nos movimentar em períodos de maior duração, como os dias da semana, meses e anos, divisões cronológicas que modulam as etapas da vida (BERGAMASCHI, 2005, p.230).

São nesses rígidos parâmetros temporais destacados por Bergamaschi (2005), que a Escola Haydée se apóia. As disciplinas são distribuídas em cinco períodos diários, sendo que geralmente há um professor para cada disciplina. Quando há somente um período (de 50min) de qualquer disciplina, o(a) professor(a) fica totalmente dependente do relógio. Ele(a) primeiro organiza a sala de aula, separando os alunos individualmente, depois para fazer a chamada tem que acalmar os ânimos dos alunos, restando pouco tempo para as atividades propostas. O sinal bate e a correção da atividade fica para outro dia. Como a escola é regida pelo relógio, o aprendizado fica fragmentado, as dúvidas do momento são esquecidas, pois logo vem novas dúvidas de outra disciplina. Se um aluno está fazendo alguma avaliação e o sinal bate, ele deve entregar a prova⁴⁸, mesmo não tendo concluído todas as questões, pois outro(a) professor(a) entrará para dar a sua aula, ou em caso de ser o último período, a escola tem horário para fechar os portões. Este é um exemplo da rotina vivida pelos estudantes da escola não indígena que já estão acostumados com essa “organização”. No entanto, os estudantes Kaingang, em sua escola indígena, têm um dia de atividades em que o seu tempo é respeitado. Dessa forma, percebemos que, além do tempo, também o conhecimento na escola não indígena é medido.

Para continuar trançando esta rede trago agora mais um fio - uma fibra de taquara - simbolizada pela experiência e pensamento do professor Kaingang Dorvalino Refej Cardoso. Segundo ele, os estudantes da aldeia que continuam seus estudos em escolas não indígenas, sentem a medição, a fragmentação do saber e do conhecimento, pois na escola indígena:

⁴⁷ Em algumas de minhas observações notei que o horário não é seguido assim, tão rigidamente, por parte dos professores, mas a direção pressiona para tanto. Interessante é que ao saberem que a escola indígena não tem horários fixos para as atividades, como merenda e intervalos, por exemplo, há uma crítica grande, ou talvez certa admiração, ou um espanto, como se os indígenas fossem relapsos.

⁴⁸ Nem todo professor segue essas normas, mas é cobrado para isso.

Eu dou a prova para o registro. Um trabalho para complemento. Mas, sei lá, a gente não faz para rodar aluno. A prova e o trabalho servem só para uma avaliação, por questões burocráticas, porque o conhecimento não tem como ser medido. A gente sabe o aluno que aprova e o que não aprova no dia a dia. [...] A gente tenta separar a Matemática, o Português e o Kaingang, mas assim mesmo uma coisa fica dentro da outra [...] (Dorvalino Refej Cardoso, Entrevista Dialogada, 12/09/12).

Em minhas observações nas duas escolas, no ano de 2011 e 2012, percebi essa diferença na vivência do tempo, bem como em outros aspectos, que justificam minha preocupação com relação aos estudantes indígenas que estudam fora da aldeia. Se na escola indígena há um professor que trabalha todas as disciplinas, além de respeitar as iniciativas dos estudantes, pois cada um tem uma autodeterminação baseada na responsabilidade, aqui, na escola não indígena, há vários professores e cada um tem uma maneira de organizar o espaço da sala e de trabalhar com os alunos.

[...] Os alunos trabalharam com o livro de Geografia. A atividade era de cópia e resolução de questões dissertativas. [...] Há uma semelhança na organização do espaço da sala da escola indígena quando a aula é ministrada por esta professora de Geografia, pois ela deixa os alunos ficarem mais à vontade, ou seja, eles sentam em duplas ou trios. Porém, aqui há imposições, restrições, regras que são ditas e lembradas várias vezes, durante o período de aula. No terceiro período a professora de Matemática entrou, **desfez as duplas, os trios que foram formados na aula de Geografia e organizou a turma em fileiras** [...] (Diário de Campo, 13/04/11, grifo da autora).

O professor de Matemática havia trabalhado com a turma disposta em pequenos grupos. Quando chegou outra professora e se deparou com essa disposição ficou muito exaltada. Mostrou-se muito indignada. Exigiu que separassem as classes imediatamente. Os alunos mostraram-se surpresos, mas ao mesmo tempo pareciam estar acostumados com esses “episódios” diários (Diário de Campo, 12/11/12).

O tempo na escola Haydée, por ser fragmentado, dividido em períodos é um dos agentes causadores dos desencontros entre uma aula e outra. O professor estava fazendo um trabalho que parecia estar sendo bem produtivo⁴⁹ e não teve como reorganizar a sala antes da próxima colega assumir a turma. E, essa professora, sentindo

⁴⁹ A produtividade que me refiro aqui está relacionada à vontade e ao envolvimento dos alunos na realização da atividade daquele dia, pois mesmo havendo conversas, risos, eles estavam produzindo, estavam entre um riso e outro resolvendo as questões propostas pelo professor. Chamavam Violeta quando tinham dúvidas, pesquisavam com os colegas, enfim, os dois períodos foram dedicados, em grande parte para a realização do trabalho de Matemática.

o turbilhão⁵⁰ que é a escola (BEDIN, 2006), não enxergou a possibilidade de fazer o seu trabalho com os alunos dispostos em grupos.

Nessa perspectiva se torna possível pensar na contribuição da sabedoria indígena quando me refiro ao gerenciamento do tempo e espaço, quando ilustro a pouca importância que tem para os indígenas o papel, que serve apenas como um mero registro e não (com)prova de fato o que o aluno sabe ou não. É nesse mesmo sentido que podemos pensar em como está acontecendo a aprendizagem dos estudantes⁵¹ Kaingang, pois enquanto a Escola Haydée está organizada de acordo com as concepções ocidentais de tempo e espaço, distribuindo as crianças de idades diferentes em salas separadas, organizando seu espaço com classes individuais, separando as disciplinas e em conformidade com horário e regras rígidas⁵², a escola indígena é multiseriada, onde crianças convivem com pessoas de diferentes idades e de diferentes níveis de conhecimento, que se movimentam conforme as suas vontades e o tempo de cada uma é respeitado na realização das atividades.

Aqui, na escola Haydée os estudantes Kaingang tentam viver dentro desse tempo, mas encontram muitas dificuldades. Além de exemplos da sala de aula, na realização das atividades, sempre apressadas pelos professores, devido à pressão que também sofrem com o enquadramento do tempo, lembro-me das faltas, principalmente das meninas Kaingang. Na entrevista coletiva disseram que várias vezes chegaram à escola e depararam-se com os portões fechados: não chegavam no tempo proposto pela escola. Às vezes, voltavam para a casa ou ficavam na frente da escola com outros colegas, o que gerava comentários como se elas tivessem “matando aula”.

Percebe-se que há pontos discrepantes entre as duas escolas, mas também podemos encontrar semelhanças. Uma delas é o fato das escolas serem frequentadas por vários grupos humanos e cada um com o seu conjunto de características, como a sua

⁵⁰ Bedin (2006), em sua pesquisa com uma escola pública, comparou-a como um turbilhão, pois todos os dias aconteciam surpresas. Essa turbulência de balburdio, brigas, barulhos de classes e cadeiras sendo arrastadas e gritarias preenchia o espaço da escola, contagiando os sujeitos que nela conviviam. O “turbilhão” que me refiro também são essas surpresas cotidianas, que penetram no corpo e na mente, muitas vezes produzindo impotência e desconforto.

⁵¹ É possível pensar ainda - dentro dessa lógica de (com)provar os saberes - em como está ocorrendo a aprendizagem também dos estudantes não indígenas.

⁵² Regras também existem na escola indígena, porém lá há uma diferença: elas não precisam ser ditas e (re)lembradas o tempo inteiro. Assim, a aula é fluida; cada estudante sabe como agir, mostrando autonomia e responsabilidade nas suas escolhas.

vida social. E nesse conviver a interculturalidade aparece com força, pois ela está na possível vivência de diferentes culturas⁵³ e o reconhecimento das diferenças é fundamental. No decorrer do texto, esses pontos serão costurados com mais precisão.

3.1 Ultrapassando os muros da escola



Foto nº 9: Escola Haydée.
Fonte: DICKEL, 2012.

Se a imagem que visualizei da escola indígena era e é um “cesto” que estava e está sendo construído pelos movimentos das pessoas Kaingang, aqui na Escola Haydée a imagem que tenho também é de um “cesto”, só que este, já está construído. Aqui, as tiras já estão trançadas, visivelmente com emendas de nós; as cores desbotadas, porém este “cesto”, talvez, poderá ser (des)construído e trançado agora também com a participação das pessoas Kaingang que trazem um outro olhar sobre a educação. Meliá (1979), diz que a educação indígena aponta soluções para a educação não indígena. Nesse sentido,

⁵³ Segundo Todorov, 2010, p. 37: “[...] qualquer grupo humano tem uma cultura: eis o nome atribuído ao conjunto das características de sua vida social às maneiras coletivas de viver e pensar, às formas e aos estilos de organização do tempo e do espaço, o que inclui língua, religião, estruturas familiares, modos de construção das casas, ferramentas, maneiras de comer e de vestir”.

quem sabe os Kaingang poderão contribuir nesse (re)fazer, nessa (re)construção da educação escolarizada? Sei que há poucos estudantes Kaingang na escola Haydée e, que também, em meio ao ritmo da correria diária dos sujeitos que fazem a escola e absorvidos pelas necessidades imediatas, o exercício da reflexão basicamente não consegue se assentar nessa pressa, na explícita fadiga física e psicológica desses atores. Pois, para pensar a escola e todos os seus problemas há a necessidade de se distanciar dela, é preciso ter tranqüilidade para perceber suas práticas pedagógicas (BEDIN, 2006).

Outra imagem forte que ficou gravada em minha mente foram os muros altos da escola que encobrem as cores entre canteiros de diversas flores e árvores plantadas e planejadas por pessoas que sonharam essa escola. “Quando eu cheguei aqui, há vinte anos, essa escola era feia. Não dava vontade de trabalhar nessa escola. Aí a gente plantou essas árvores... Agora ela está linda!” (Rosa, Depoimento em 20/11/12). Essa construção dos muros, pensada como estratégia para proteção das possíveis ocorrências de assaltos e vandalismos, não impede de escutarmos a alegria dos alunos que gritam e correm por todos os lados na hora dos intervalos.

Ultrapassando os muros da escola encontramos pessoas que vivem (in)tensamente um dia a dia carregado de vicissitudes. Percebemos as marcas dos sujeitos que convivem e permanecem nessa escola, seja pela coragem e ousadia ou pelo conformismo. Percebemos também, um forte envolvimento com as questões da educação a partir das expressões dos modos de ser e estar na escola, seja pelas demonstrações de alegria, de (in)conformismo, de raiva, de (in)compreensões ou preconceito:

Sem eu perguntar nada a professora sentou-se ao meu lado e começou a dizer como cada estudante Kaingang era (aos olhos dela): “Curruíra é enturmado até demais, Beija-Flor gosta de aparecer, Sabiá é revoltado quando alguém fala dos índios, ele vive no mundo da lua. Eu às vezes, fico louca com esses indiozinhos que esquecem o livro, que não fazem os temas [...] (Diário de Campo, 01/10/2013).

O trecho acima mostra que de certa forma, todas as pessoas estão envolvidas e mergulhadas nesse universo e cada uma delas deixou transparecer suas dores e amores nos gestos, no tom de voz, no olhar, nos sorrisos, nas (des)confianças, nas perguntas, nas respostas e nos silêncios.

A convivência nessa escola proporcionou momentos de muitas reflexões a cerca dos sentimentos que cada pessoa com quem estive e dialoguei deixou aflorar. A escuta

das paixões e das queixas me fizeram chegar a uma outra imagem. A imagem de um grande jardim com as mais variadas flores. Algumas delas pareciam necessitar de cuidados, de terra nova, ou seja, trazer vida para as flores que já estavam ali, há anos. Nesse jardim encontrei flores desbotadas, representadas pelas queixas, mas também encontrei flores desabrochando.

A fim de mostrar que existe sim uma esperança de renovação na escola, busquei narrar as suas potências⁵⁴ e as suas dores que estão no inter dessa relação de convivência.

As questões abordadas com os sujeitos da escola Haydée, como as propostas de se falar e de olhar para as diferenças, as alterações curriculares segundo a Lei 11645/2008⁵⁵, a busca de continuidade escolar aos indígenas em escolas de ensino básico, incluindo as universidades, ainda não são conhecidas pelos professores que entrevistei. Ao conversar com os demais professores senti que essas mudanças ainda provocam resistência e também polêmicas. Desse modo, almejo mostrar no texto que segue, como as pessoas dessa comunidade estão experimentando, sentindo e vivenciando a convivência com os estudantes Kaingang.

Estive junto dessa comunidade não só na sala de aula, também participei de reuniões com pais e mestres e pude obter mais informações, abstrair sentidos para o meu estudo, aproveitando para observar as vivências espontâneas das pessoas que fazem essa escola.

Quando eu fiz minha pós-graduação recebi um convite para trabalhar em uma universidade. [...] Fiquei feliz! Mas ao chegar à escola a direção me chamou e disse que teria um cargo diferenciado pra mim [...] Não pensei duas vezes. Meu coração decidiu pela minha razão e eu estou aqui até hoje. Não sei o que vou fazer quando me aposentar, mas acho que vou ficar aqui, porque sinto que meu lugar é aqui, nessa escola [...] (Rosa, Depoimento em 20/11/12).

Fiquei emocionada ao ouvir as palavras de uma professora que havia sido minha quando estudei nessa escola. Ela mesma me perguntou durante o período em que

⁵⁴ No decorrer da dissertação narrei algumas potências que movimentam essa instituição como: a paixão de uma professora pela escola, a sensibilidade de um professor diante da dificuldade dos alunos, a aceitação das diferenças por parte dos estudantes e a possível convivência entre os estudantes.

⁵⁵ A Lei inclui no currículo oficial das redes escolares a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei 11645/08 seria um ponto inicial para tratar das diferenças na sala de aula. Penso na possibilidade de outros professores trabalharem com essa temática para que essa responsabilidade não sobrecarregue somente os professores de história. Ressalto que na entrevista coletiva ao perguntar sobre essa lei nenhum professor a conhecia.

estive realizando o trabalho de campo se havia encontrado “alguma coisa boa em minhas observações” e ao escutar esse depoimento, mesmo que não tivesse encontrado mais nada, suas palavras seriam significativas para analisar e refletir sobre a educação. São esses os sujeitos que sustentam a escola, que conferem certa magia do (re)criar e se mostra por inteiro nesse mundo caótico e gerador, criador de ambiguidades (BEDIN, 2006). Foi essa mesma Rosa que, por muitas vezes, se mostrou confusa, não se fez compreendida quando falava sobre os estudantes Kaingang, e deixava escapar as estratégias da homogeneização frente à diversidade, que abriu um espaço possível para eu me colocar como pesquisadora. Desse modo, me fez enxergar o que estava escondido, mas não me livrei da tensão que anda junto com o pesquisador: “o risco de não perceber, nem compreender as banalidades que constroem o cotidiano de uma escola, e que têm sentido vital para os que nela atuam” (BEDIN, 2006, p. 29).

Nas falas dos sujeitos que atuam diariamente nessa instituição escolar sobressaiam as dores e os amores pela escola. Por entre essas energias emocionais, sentidas e vividas (in)tensamente por pessoas que escolheram a escola para conviver, enxerguei ao meio de um mundo de lamentações as suas potências. Assim, dou sequencia a esse capítulo relembrando de uma das aulas com Cravo⁵⁶.

Os alunos estavam sentados em grupo quando cheguei. Os estudantes Kaingang estavam distribuídos em três grupos, muito à vontade. Conversavam e riam com os colegas. O professor veio ao meu encontro explicar a atividade do dia. Disse, mostrando interesse em compartilhar seu estudo, que a turma precisava apresentar na Feira de Ciências uma prática que envolvesse outras disciplinas. Então, se dispôs a ficar responsável por essa turma, pois segundo ele, havia percebido que seus colegas não queriam se responsabilizar, porque a consideram uma turma “diferente”⁵⁷.

A estratégia do professor foi ensinar-lhes um jogo que parecia ser muito interessante. Percebi o envolvimento de cada grupo na construção do jogo e a generosidade do professor na disposição de explicar quantas vezes fossem necessárias e a afetividade, em seu tom de voz, quando alguém lhe pedia mais uma folha, ou uma régua emprestada. Não foi só nessa aula que observei a disposição desse professor. Em cada aula sentia seu envolvimento com os alunos. É preciso dispor de muita

⁵⁶ Escolhi este codinome para o professor de Matemática.

⁵⁷ Segundo Cravo, “diferentes” para os professores são aqueles que têm muitas dificuldades de aprendizagem como também de “bom” comportamento.

concentração para a realização dos exercícios de matemática, para ensinar como realizar também, mas ele mostrava-se aberto às negociações que facilitava a relação de convivência.

No dia em que fiz a entrevista com esse professor os alunos estavam realizando uma prova. Os que tinham dúvidas ele os orientava para que chegassem a resposta correta; não dava a resposta, mas levava-os, a partir de questionamentos, descobrir como resolver as questões. Dialogava com os alunos. Procurava entendê-los. Não se mostrou julgador e nem conhecedor de todas as coisas. Frente a essa postura percebi que ele era um orientador. Tratava os estudantes Kaingang como tratava os outros alunos. Explicava-lhes da mesma forma. Dispunha-se da mesma maneira. Não tinha nenhum conhecimento sobre a cultura indígena, como ele mesmo revelou na entrevista, mas isso não o impediu de cumprir um papel importante do professor: ser um orientador. A diferença cultural e as outras diferenças que toda a comunidade enxerga e se queixa não foram obstáculos para esse professor desempenhar seu trabalho.

Mesmo esses alunos, sendo considerados pelo corpo docente, pela coordenação pedagógica e direção, um grupo diferente, com limitações intelectuais, o professor se mostrava capaz de “captar a dimensão sensível da existência” (MAFFESOLI, 1999, p. 69).

Hoje assisti dois períodos de aula dados por Cravo. O professor havia levado um rádio, pois me pareceu, a partir de seu diálogo, que era uma combinação estabelecida em comum acordo, entre ele e a turma. Mas, a cena mais interessante da tarde foi o modo como o professor explicou para um estudante Kaingang como resolver uma expressão fracionária. Não gravei. Não anotei nada, observei. Através de suas palavras, de suas perguntas e principalmente das respostas do garoto, Cravo ia abrindo espaço para que esse estudante pudesse compreender como realizar a atividade. Porém, o que marcou mais foi a valorização, por parte do professor, daquilo que o estudante já conhecia, pois naquele momento parecia que para o professor a realização correta da atividade era menos importante. Estava se estabelecendo ali uma compreensão por parte do professor de que o estudante Kaingang não tinha limitações intelectuais, apenas não teve acesso àquele conhecimento (Diário de Campo, 08/11/12).

Trazendo a ideia de Maffesoli, de que a modernidade deixa em segundo plano o sensível, percebemos os rastros de violência contra a sensibilidade. A turma 6^o9C era um exemplo de diversidade. Por conter vários grupos distintos os professores se sentiam desconfortáveis. Como entrar na sala? Que postura deveria ter? Como passar o conteúdo programático? Como mudar os “diferentes”? Parecia que essas eram as questões que eles mais se preocupavam e esqueciam de viver-com, de sentir-com, de

experimentar-com. “A lógica do pensamento sensível” segundo Maffesoli(1998), está no prazer dos sentidos.

Cravo foi a primeira cor que surgiu em meio desse jardim, pois deixou visível uma textura que nos convida à construção de novas redes interculturais. A disposição em vivenciar o cotidiano dessa turma me possibilitou sentir que a sensibilização da comunidade escolar Haydée seria um espaço para a germinação da interculturalidade. A escola é um espaço intercultural quando há possibilidades de trocas, quando não há resistência de mudanças, quando se revitaliza a forma de transmitir e construir conhecimentos, permitindo que novos saberes façam parte das ciências da escola.

É dentro dessa perspectiva que enxergo a convivência dos estudantes Kaingang com essa comunidade, pois, embora as redes de trocas de intercambio não estão sendo trançadas de forma explícita, senti que a partir da sensibilização dessa comunidade as preocupações não serão mais em manter os alunos dentro da sala com os rostos voltados para os livros, copiando textos e perguntas dos livros didáticos, copiando textos do quadro, olhando somente para o professor e mantendo uma disciplina impecável; a preocupação não estará voltada apenas para as dificuldades de entender as diferenças e sim de aprender a conviver com elas.

Senti que ultrapassando os muros da escola podemos encontrar sujeitos envolvidos e comprometidos com as questões da educação e dispostos a não seguir mais o modelo educacional que parece não funcionar como fora planejado, e que talvez, nunca funcionou de verdade. Contudo, concordando com as palavras de Bedin (2006, p. 103), para mudar um sistema social a mudança inicia-se no comportamento daqueles que fazem parte desse sistema. A mesma questão que o autor levanta se encaixa nesse contexto: “Como mudar se as pessoas não se colocam nessa perspectiva de possibilidades?”

Inserida em um conformismo geral, por parte dos professores e, ao mesmo tempo percebendo a vontade de mudança por outra parcela dos sujeitos envolvidos com as questões da escola, percebi a necessidade de crer nas possibilidades. Para sentir e perceber de fato que a educação nos ajuda a sermos pessoas melhores, nos ajuda a conviver uns com os outros e até descobrir o encantamento desse viver-com “será preciso saber enfrentar a avalanche de desafios colocados nesse campo, muitos dos quais decorrem da própria forma como se vê e se organiza o sistema educacional” (BEDIN, 2006, p. 105).

Essa mudança não necessita vir apenas do governo estadual, por exemplo, porque ela também precisa ser pensada e construída dentro da escola pelos sujeitos que nela atuam. A mudança já começou nas novas posturas de alguns professores, mas como não há um distanciamento desses atores, porque estão envolvidos com as emergências da escola, eles não percebem que a transformação está ocorrendo em pequenas-grandes ações do dia a dia.

Lembro-me do dia em que Cravo comentou que não vai atrás dos alunos Kaingang ou dos outros que não querem entrar em sua aula depois do recreio, nem avisa a direção: quando batem à porta os deixam entrar - cena muito parecida com as aulas na Escola Indígena. A semelhança está na postura e lógica do professor. A lógica de que o estudo deve ser atrativo, convidativo ao conhecimento e se isso não está acontecendo os alunos são livres para decidirem o que é prioridade naquele momento. Tal comentário surgiu porque duas estudantes indígenas⁵⁸ não entraram na escola naquele dia e três estudantes, incluindo um Kaingang, estavam fora da sala, depois do recreio. Minutos após o sinal eles retornaram à sala e Cravo não falou nada, mas ficou os olhando até que um deles disse que estavam na merenda. Com isso, observo que a mudança não se mostrou só na postura e nessa nova lógica do professor; a mudança se estabeleceu na prática pedagógica que segundo Bedin (2006), passa pela reforma da forma de pensar. A meu ver, essa nova postura que se mostrou na lógica do professor aponta uma possibilidade de reformulação frente às lógicas saturadas de que deve-se manter forçadamente o aluno dentro da sala de aula.

⁵⁸ Vários comentários surgiram na sala sobre o não comparecimento das meninas. Uns diziam que elas “matavam” aula quase sempre. O que não era verdade, porque estava acompanhando a turma semanalmente e faltaram sim, porém não com a mesma proporção que os professores retratavam e transmitiam para a turma. Às vezes, as estudantes indígenas respondiam com voz muito baixa na hora da chamada, talvez, isso seja mais uma das causas dessas faltas salientadas pelo corpo docente.

3.2 Entre as cores da convivência



Foto nº 10: O Com-Viver.
Fonte: DICKEL, 2012.

Nós aprendemos que eles são índios, mas são crianças, estudantes iguais a nós
(Águia, Entrevista Coletiva, em 29/11/12).

Um dos aspectos que se sobressaiu na convivência entre os colegas não indígenas da turma 6^oC e os estudantes Kaingang, foi a aceitação das diferenças: a mais bela surpresa da pesquisa. A relação de cumplicidade, que pude evidenciar nessa convivência diária, também se fez presente. Eles aprendem uns com os outros sem perceberem que estão aprendendo. Esse aprender está relacionado a não recusa da diferença e permeia as atividades do dia a dia:

No recreio os meninos se abraçam, correm atrás da bola, suam e gritam inúmeras vezes. Os meninos Kaingang estão jogando. São disputados pelos colegas. Sentada no banco perto do campo sinto uma forte energia vinda daqueles corpos que se movimentam como se estivessem dançando. Gol! Um estudante Kaingang fez um gol! Um belo gol! É hora da comemoração e vem mais abraços e gritos. O sinal de entrada já bateu e a bola continua rolando e de pé em pé vai se movimentando. A professora entra na sala e os meninos continuam jogando. Antes de entrarem, um dos estudantes ensina como fazer malabarismo com a bola que escorrega pelo pescoço até as costas, volta e desliza pelos braços e cai direto no pé. Foi uma farra! Ninguém queria entrar na

aula, porque queriam aprender aquele espetáculo! (Diário de Campo, 11/10/2012).

Durante o tempo de observação, entre o período de 2011 e de 2012, já havia notado que na relação entre os estudantes transparecia afinidades, brigas, brincadeiras, convites, algazaras, conflitos, mas, sobretudo a cumplicidade. Eles eram cúmplice na vivência de um cotidiano escolar carregado de emoções, de desafios, de conflitos entre professores com alunos, e, alunos com alunos.

Evidenciava-se a cumplicidade quando algum estudante era xingado por um(a) professor(a), por exemplo, pois havia sempre alguém para defender o colega que estava sendo chamado atenção em demasia, frente à turma. Ou, quando queriam sair mais cedo para o recreio, argumentavam, solicitavam, todos juntos, unidos para que conseguissem alcançar o alvo desejado.

Possivelmente, tais cenas são visualizadas em outros contextos escolares, mas o que busco aqui é ressaltar a positividade da união, da cumplicidade – muitas vezes enxergada como um dos obstáculos para se realizar o trabalho docente em sala de aula. A partir dessa relação enxerguei potencialidades. A união parecia mostrar a aceitação dos estudantes Kaingang, dos estudantes considerados vulneráveis aos conflitos, ou seja, essa união mostrava a aceitação de todas as diferenças que havia na turma.

Os estudantes da turma 6^oC eram considerados com certo desprestígio pelos docentes devido aos inúmeros desentendimentos, repetências, dificuldades de aprendizagens, e talvez, esse grupo de estudantes se sentia cúmplice, reconhecendo-se alvo de “julgamentos”. Mas, a cumplicidade da turma não era vista pela comunidade Haydée como algo positivo, quem sabe, porque não enxergavam que dentro dessa relação havia algo muito importante: a aceitação das diferenças.

Convivendo no dia a dia, esses estudantes tiram proveito das diferenças para a realização de atividades grupais, por exemplo. Nas propostas de atividades em grupos sempre tem alguém com mais facilidade de realizar as tarefas, são mais hábeis para construir algo criativo. Uns apresentam habilidade de desenhar, resolver problemas, escrever, criar poesias e assim, os grupos vão se formando, não só a partir das afinidades, mas também, a partir das diferenças:

No primeiro dia que observei a aula de Ensino Religioso, a professora propôs um trabalho em grupo: “Criar uma música com tema livre”. Ela solicitou que formassem 3 grupos de 7 pessoas. Fizeram 4 grupos, pois por afinidade uns estudantes não indígenas queriam fazer parte do grupo dos colegas Kaingang.

Formaram-se então grupos com números diferentes. Depois fui descobrir que os estudantes Kaingang gostavam muito de cantar e criar letras de música, por isso que uns colegas “aproveitaram” para pedir para trocar de grupo e fazer parte do grupo dos “colegas da aldeia⁵⁹” (Diário de Campo, 17/10/12).

Os estudantes Kaingang estão enturmados e não observei, em nenhum momento, enquanto estive fazendo meu trabalho de campo, discriminação por parte dos colegas não indígenas:

Os Kaingang se relacionam bem com os colegas, pois parece-me que para os demais estudantes não indígenas não há diferença entre eles. [...] As meninas Kaingang que, parecem ser mais reservadas, estão sempre juntas e não observei situações de conflito entre elas e os outros colegas. Há um menino que está sempre conversando com elas e faz trabalhos em dupla com uma das estudantes Kaingang. Já os meninos Kaingang estão sempre brincando, rindo muito. Eles mesmos fazem brincadeiras com a sua etnia, mexem com os outros e quando não entendem alguma brincadeira por parte dos colegas, ficam quietos, ou riem junto, sem saber por que (Diário de Campo, 11/10/12).

Os estudantes Kaingang acharam uma estratégia de conviver na escola não indígena. Eles se enturmaram e, mesmo algumas vezes sofrendo preconceitos, se mostram inseridos num grupo. Porém, embora entrosados com os colegas, há desentendimentos com os professores. A convivência dos estudantes Kaingang com os professores é um pouco diferente. Há uma lacuna entre eles. Essa separação pode ser percebida a partir dos depoimentos de professores referentes ao que consideram não revelação dos Kaingang sobre a cultura indígena: “os indígenas não falam sobre sua própria cultura, não a mostram nas danças, no dia do índio [...] “não valorizam sua cultura” [...] “cantam as músicas da nossa sociedade e não cantam as deles”.

Nessas declarações fica claro que o entendimento de cultura dos docentes e demais pessoas não indígenas da escola se restringe às danças, aos jogos, não havendo a compreensão de que tal conceito se estende além das representações artísticas. Mas, as aprendizagens com o outro se fez presente entre os estudantes e são evidenciadas “na relação com”, pois dentro da escola, na sala de aula eles são um grupo. Convivem na coletividade e experimentam juntos os momentos cotidianos. Não há discriminações e sim identificações. Eles se identificam como um grupo de estudantes que vivenciam os

⁵⁹ O termo “colegas da aldeia” foi expresso pela professora. Pareceu-me uma expressão sem pretensão pejorativa, pois ela tinha uma certa “intimidade” com os estudantes Kaingang. A professora brincava muito com todos os estudantes e os Kaingang se mostraram abertos às brincadeiras. Eles mesmos brincavam com o nome de seu povo fazendo analogia como “nós somos os índios da “Gang”. Muitos professores achavam que esses estudantes estavam ridicularizando sua cultura, mas parecia que por trás dessa brincadeira havia uma outra lógica. A lógica de que simplesmente eles estavam mostrando sua criatividade e que de certa forma, eles pertenciam sim a uma outra “gang”, como se “gang” tivesse o sentido de “tribo”, de etnia.

mesmos anseios, participam e gostam das mesmas brincadeiras e músicas, passando dificuldades e incompreensões semelhantes. A própria turma não percebe que formam um grupo, que experimentam uma vida em comum. Através de seus depoimentos, de suas ações e reações percebe-se essa identificação: “não é bem assim, não! A professora está cansada e exagera um pouco. Quando os meninos estão cantando funk a gente gosta e canta junto. [...] Parece que só são eles⁶⁰ que incomodam” (Papagaio, Depoimento em 03/12/12).

Em referência ao entendimento de cultura, trago a compreensão de Todorov (2010), para abordar o exótico⁶¹ revelado nas falas dos professores. De acordo com o autor, cultura é como vivemos, nosso modo de pensar, de se vestir, nossa língua e religião e outros modos de ser. Mas, para os professores, essa compreensão se restringe somente ao modo de se vestir, ou as músicas e danças. Parece que algumas pessoas da comunidade Haydée imaginam que os estudantes Kaingang frequentassem à escola com penachos na cabeça, usando tangas, arcos e flechas. Talvez, eu esteja exagerando, mas quando escutei indagações logo pensei nisso. O que os professores querem dizer quando se perguntam: “Eles não mostram a sua cultura?” Nota-se nas perguntas que o exótico chama mais a atenção. Dessa forma, parece ser difícil chegar à compreensão de que a cultura está sim relacionada ao modo de falar, de se vestir, mas ela, a cultura é dinâmica, se transforma e hoje os indígenas também vivem o que vivemos.

A partir dessa incompreensão e percebendo outros desencontros é possível pensar porque os estudantes Kaingang não falam sobre sua cultura, como é sua vida na aldeia Por Fi. Se os estudantes Kaingang não falam sobre sua cultura é por que ela é sentida, vivida no dia a dia em sua comunidade, pois ali, na escola ocidental, eles estão vendo, ouvindo e sentindo uma outra cultura. E, é dentro desse ambiente escolar não indígena que os Kaingang experimentam uma convivência intercultural: quando eles cantam, quando se identificam com os colegas tanto no estilo musical, como nas roupas que vestem, quando eles se apropriam dos objetos e roupas e dão novos significados e

⁶⁰ Nesse depoimento Papagaio está defendendo os meninos Kaingang à respeito dos xingamentos exagerados de alguns professores, mostrando nessa defesa um olhar de compreensão e de cumplicidade entre os Kaingang e os demais colegas.

⁶¹ No próximo subcapítulo mostrarei, a partir da descrição de um exemplo, que por meio do exótico, também surge a aproximação das pessoas não indígenas com os Kaingang da escola Haydée, onde a ambigüidade se faz presente.

quando querem estar-junto desse outro para dele abstrair o que lhes servirá para suas vidas.

Mergulhando na questão principal desse estudo e relacionando-a com a aceitação das diferenças que aparece entre os estudantes, noto que eles estão mais propícios a uma relação intercultural respeitosa, do que os próprios professores, a equipe diretiva e as demais pessoas que fazem parte da comunidade Haydée. Porém, não observei tal relação das pessoas não indígenas, porque, de acordo com Fleuri & Souza (2003, p. 82):

Provavelmente, um dos fatores que obstruem a passagem para a relação entre culturas, no espaço educacional, é a cultura escolar formal e normatizadora, a nossa concepção de cultura como transmissão e assimilação de conhecimentos, que manda para os lados externos da escola a relação entre aprendizagem e elaboração, tão presente nas brincadeiras ente as crianças.

Pude perceber que os estudantes Kaingang aproveitam a convivência com a comunidade não indígena ao mostrarem o desejo de conhecer a cultura ocidental. Essa é uma das formas que abre possibilidades para a interculturalidade. Na entrevista coletiva um dos estudantes Kaingang deixou transparecer o querer estar nessa convivência, pois destacou que ali eles aprendem com o outro. A vontade de interagir, de conhecer o outro e de trocar foi visível no dia a dia, nos trabalhos em grupos, nas brincadeiras e jogos. A partir da vontade de (re)conhecer o outro, da cumplicidade entre os estudantes, da união, da aceitação das diferenças afloram possibilidades de um encontro intercultural. Vejamos alguns trechos de falas dos estudantes não indígenas na entrevista coletiva:

Eu já fui na igreja que tem dentro da aldeia. [Canarinho]
Fui numa festa. Bah, tava bem legal lá. Eu sempre vou nas festas da aldeia.
[Papagaio]
Se a gente tivesse aula na escola da aldeia a gente ia aprender coisas deles, né?
[Bem-te-vi]
Eles falam duas línguas. [Águia]

As falas acima apontam um caminho a ser trilhado. Além de reconhecer e valorizar a cultura dos colegas indígenas, também mostra o desejo de um encontro com o outro. Esse desejo está no inter da relação, mobiliza a interculturalidade e, por meio de diálogos os espaços interculturais podem se estender. A partir da efetivação de diálogos entre a comunidade Haydée e a comunidade Kaingang se abrem espaços para que as

experiências interculturais sejam vivenciadas não só pelos estudantes Kaingang, mas também pelas demais pessoas não indígenas que convivem com eles diariamente.

3.3 Viver-com as diferenças

É necessário, com efeito, lembrar que toda socialidade é conflitiva, que toda harmonia é fundada sobre a diferença e que mesmo na troca mais típica, a relação amorosa, seu contrário atua (MAFFESOLI, 2001, p. 63).

A relação de convivência entre os estudantes indígenas e não indígenas mostram caminhos para a interculturalidade a partir não só dos conflitos, mas também das trocas, da cumplicidade e da aceitação das diferenças. Já, a relação dos Kaingang com os professores e as demais pessoas não indígenas da comunidade Haydée, não saiu, até o momento, do campo dos conflitos. As pessoas não indígenas que fazem essa comunidade estão tão envolvidas e sufocadas com as dificuldades sentidas e vividas diariamente, dentro e fora da escola, que não veem os caminhos interculturais apontados pela relação de convivência. Assim, conforme Bedim (2006), para que esses sujeitos possam enxergar as potências da escola há a necessidade de se afastarem, de se distanciarem dessa realidade sentida:

É falsa ilusão achar que a permanência constante e interrupta na escola irá contribuir para a solução dos problemas. Pelo contrário, o que pode acontecer é que, ao conviver cotidianamente com os intocáveis problemas que nela eclodem, corre-se o risco de entrar numa espiral de desgaste crescente, que poderá levar ao estresse mental e físico (BEDIN, 2006, p. 31).

A permanência contínua de muitos profissionais da educação, dentro da escola, impossibilita perceber que se aprende com o diferente e que os conflitos não serão exterminados, pois eles existem enquanto há convivência. Conforme a lógica de Maffesoli o conflito está disseminado nas relações orgânicas, chamadas pelo autor de estar-junto, de socialidade e de tribalismo juvenil. Como a escola é mais um dos espaços em que ocorre a comunicação surge aí a troca, a mistura, a cruza e o conflito que se faz fronteira.

Na relação de convivência entre os estudantes Kaingang com a escola ocidental encontrei potências, assim como encontrei outras realidades. O emaranhado de incompreensão, a idealização e a imagem distorcida, por parte dos professores para com os estudantes indígenas, estão presentes em suas vidas cotidianas.

A vida da escola está em constantes imposições, combinações e conflitos:

[...] A professora disse que iria recolher os celulares se não começassem a trabalhar. Como percebeu que não adiantou sua imposição, sentou-se a o lado de um grupo e ofereceu ajuda [...] (Diário de campo, em 04/10/2013).

[...]

No primeiro período a turma realizou atividades em grupos para a feira de Ciências com o professor de matemática. Eram perceptíveis as negociações e combinações. Já no segundo período, com outro profissional da educação houve os desentendimentos, julgamentos. A professora foi ver quem tinha realizado as atividades que fizeram no pátio, ontem. Ao ver que alguns alunos não seguiram suas recomendações e combinações ela mandou descer todos os alunos para a direção. Uma estudante Kaingang que não estava presente na aula de ontem foi “obrigada” a descer também, pois a professora não quis escutá-la, nem a outro colega que interveio. Porém, depois de uns minutos, a menina retornou porque ficou esclarecido na direção que realmente ela não estava presente na escola ontem.

Parecia que a professora estava esgotada, saturada, pois cada vez que chegava na sala ela tinha que “organizá-la” e discutia com os alunos exaltadamente, gerando conflitos na relação professor e aluno [...] (Diário de campo, 30/10/12).

No trecho acima, sobressai o que Maffesoli (2010) diz sobre o novo processo em que a contemporaneidade está vivendo – a saturação. Com professores saturados⁶², assim como os estudantes também, pois esse processo engloba todas as pessoas da sociedade, possivelmente, surgem os conflitos. Nomeio como um desses conflitos o viver-com as diferenças – umas das principais teias do emaranhado de incompreensões. Muitas vezes, a escola justifica, numa considerável proporção, que as suas dificuldades diárias está no (com)viver. Entre conflitos e tentativas de equilíbrio a comunidade vive o que Maffesoli (2001), chama de harmonia conflitual⁶³.

O estereótipo estava presente nas conversas do cotidiano. Segundo Bonin (2008) e Oliveira (2008), estereótipo é uma identificação econômica⁶⁴, pois os discursos dos livros didáticos, revistas e narrativas de estudantes, pesquisados por elas potencializam

⁶² As metodologias, os conteúdos, assim como a organização espacial e temporal estão saturados, mas a escola permanece envolvida nessa trama e insiste em encontrar soluções para os problemas. Na perspectiva de Maffesoli há certos “problemas” que poderiam ser apenas aceitos.

⁶³ De acordo com Maffesoli (2001), “harmonia conflitual” está ligada a vida cotidiana onde ao mesmo tempo vivemos o tédio e a efervescência, vivemos entre o confronto e o entendimento, dentro de uma diversidade articulada na ética do estar-junto. Assim, a convivência escolar, está disseminada nos diversos grupos distintos. De acordo com Maffesoli mesmo que pertençamos a grupos diferentes iremos compartilhar algo em comum com as outras pessoas que fazem parte da nossa sociedade. É a diversidade então, que estabelece o estar-junto onde, cotidianamente, vivemos a “harmonia conflitual”.

⁶⁴ Aqui o vocábulo “econômica” está associado aos estereótipos atribuídos aos indígenas. Para Bonin (2008), apud Silva, estereótipos funcionam como um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos.

certos traços do indígena, tornando-os a essência. Mas, a idealização ecoava nas vozes da escola. Muitos professores imaginavam que os estudantes Kaingang deveriam ser bem educados, gentis e harmoniosos, ligando a imagem do indígena a um ser “bom”, bem comportado. Porém, os estudantes indígenas, assim como os outros alunos passam por adaptações, interagem, se revoltam, (des)interessam, quebram e seguem as mesmas regras, situações essas, que geram mais conflitos.

Além do estereótipo e da idealização, relevantemente, reforço o que evidenciei na escola Haydée referente ao exótico. É por meio desse “imaginado exótico” que as pessoas não indígenas começam a se aproximar dos estudantes Kaingang. Como a língua Kaingang não é falada com frequência na escola e há um desconhecimento sobre o bilinguismo Kaingang/Português na escola da aldeia, recordo uma das observações do ano de 2011, em que um estudante Kaingang viu, em meu diário de campo, algumas palavras em sua língua. A partir disso, começamos a conversar. Ele pronunciou as palavras em Kaingang e a professora admirou-se. Ela não sabia que os estudantes indígenas tinham sua própria língua. Em questão de segundos um aglomerado de alunos estavam ao nosso redor, pedindo para o colega Kaingang falar mais palavras. A falta desse conhecimento, por parte do corpo docente, de que esses estudantes indígenas têm sua própria língua acarreta em vários desencontros. Um deles é a rotulação de que eles não escrevem e nem falam bem a língua Portuguesa⁶⁵. Se tivessem nascido ouvindo somente a nossa língua teriam as dificuldades que as nossas crianças têm, cometeriam os mesmos enganos.

A professora nem sabia que eles falavam a sua própria língua. Ficou surpresa. Achava que eles falavam “errado”, porque têm dificuldades em aprender. Nem se deu conta que essa dificuldade é justamente porque eles têm a sua língua materna. E, esse “não se dar conta” também é justificável, visto que, para a escola Haydée é muito recente a convivência com a comunidade Kaingang e, em meio o corre-corre do dia a dia ainda não surgiu a oportunidade de se criar um espaço que dialogue com os modos de vida desses estudantes bilíngües (Diário de Campo, 30/03/2011).

A partir da admiração da professora e dos colegas pela língua Kaingang é notório que o exótico chama a atenção das pessoas não indígenas. Nesse sentido, Fleuri & Souza (2003, p. 57) dizem que:

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares

⁶⁵ A escrita em Português dos Kaingang é fruto de uma competência bilíngüe denominada como Português Indígena Kaingang, segundo Silva, 2011, p. 9.

dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que tecem.

Diante da realidade vivida e sentida, em que o estereótipo e o exótico estão fortemente presentes na convivência dessas pessoas, penso ser necessário iniciar um trabalho de sensibilização na comunidade Haydée, pois embora haja professores que queiram o encontro com o outro, ainda se sobressai desse outro uma mobilização pelo exótico.

Ao escutar as vozes dos sujeitos que deixaram transparecer paixões, mas também angústias e receios, percebi que os conflitos com os Kaingang são vistos como algo muito grave. Há discussões diárias com os estudantes indígenas, ligadas aos seus ritmos, comportamentos e ações. Os Kaingang veem de uma escola indígena, onde lá eles se agrupam quando vão realizar as atividades, trocam de lugar quando sentem necessidade, chegam depois do recreio comendo merenda, enfim, em algumas descrições no capítulo anterior nota-se a importância desses elementos que compreende a escola indígena e suas particularidades como diferenciada. Porém, havendo esse desconhecimento por parte do grupo docente da escola Haydée, surgem as rotulações, idealizações e outros pensamentos pejorativos. Enquanto que na escola indígena as atitudes citadas acima são respeitadas porque cada indivíduo sabe de suas responsabilidades, na escola ocidental tais comportamentos são repudiados devido à lógica da nossa sociedade, relacionada às imposições e regras.

Parece-me que os conflitos também são causados porque as sociedades se transformaram e a escola permanece ensinando o pensamento dicotomizado do: “bem ou mal educado”. Assim, a escola continua no processo de homogeneidade, isto é, todos devem se portar igualmente. É nesse sentido que a escola não fugiu do “dever ser”, e desse modo, segue prescrevendo e julgando comportamentos, não aceitando que existem vários modos de ser e estar. Cabe aqui trazer uma das proposições de Maffesoli (2001): o de não trabalhar com o consenso, nem com projeções, e, sim, com as possibilidades. No livro “A Conquista do Presente” o autor nos faz pensar em outra perspectiva onde o “ou” pode ser substituído pela conjunção “e”. Ao fazer esta substituição, as dicotomias dentro e fora da escola podem ser desfeitas. Assim, abre-se espaço para enxergarmos as potencialidades que estão ocultas e flagrantes ao mesmo tempo.

Referente aos conflitos entre os Kaingang e a escola Haydée a coordenação pedagógica não pensa, por hora, em realizar atividades relacionadas à compreensão do modo de vida indígena, por exemplo. Conforme um dos coordenadores a escola denomina a presença indígena como um problema, assim, a realidade vivida se torna muito difícil: “esse problema não é nosso”⁶⁶. Além da classificação dos estudantes indígenas como um problema surgem também indagações que emergem como uma tolerância violenta: “Por que os índios estudam aqui? Por que não estão nas escolas municipais já que moram em terras que são do município?” De acordo Duschatzky e Skliar (2001), a tolerância soa como um vocábulo fraco que nos impossibilita de tomarmos posições e nos responsabilizar por ela (p. 135). Os autores reforçam: “A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença. Corre o risco de tornar-se mecanismo de esquecimento e levar seus portadores a eliminar subitamente as memórias da dor” (p. 136).

É apoiada nessa ideia que sinto o quanto a tolerância se torna violenta. Assim, as perguntas mencionadas acima não obtêm respostas, pois carregam o peso da tolerância que mata a possibilidade de diálogo e, portanto materializa a “morte do vínculo social sempre conflitivo” (p. 136). E, a comunidade Haydée está tão envolvida com as surpresas diárias, tentando encontrar soluções para problemas como, por exemplo, a falta de professores que deixam de ver a tolerância como negativa. Nesse sentido, a comunidade escolar se mostra ambígua, pois ao mesmo tempo que há queixas e questionamentos a respeito da presença indígena na escola, há também a satisfação de que estão procurando ajudá-los quando levam ideias de projetos para a escola indígena como o “Lixo Zero” e organização das hortas dentro da aldeia Por Fi. É claro que há possibilidades dos Kaingang aderirem a esses projetos, mas o que está em questão aqui é a aceitação dos estudantes indígenas na escola Haydée, e, a tolerância, impede a aproximação e o diálogo.

Porém, existem outras realidades vividas em escola públicas como o contexto da pesquisa de Gonçalves (2011), que nos mostra um contraste entre as convivências dos estudantes Kaingang da Aldeia Por Fi e da Aldeia Foxá⁶⁷. Nesse estudo, a autora conta a trajetória de uma comunidade Kaingang que saiu das margens da RS 130, em Lajeado,

⁶⁶ Expressão falada por Girassol, um dos coordenadores pedagógicos da escola.

⁶⁷ A Aldeia Foxá está localizada na cidade de Lajeado/RS e os estudantes dessa comunidade Kaingang foram os sujeitos de pesquisa de Lylian Mares Candido Gonçalves, em 2011.

RS e o processo de educação escolarizada numa escola não indígena. Em seu relato, mostra uma realidade diferente da que os estudantes Kaingang da Aldeia Por Fi viveram e estão vivendo. Segundo Gonçalves, a diretora da comunidade escolar pesquisada e uma professora foram até a Aldeia Foxá para convidar as crianças indígenas a frequentarem sua escola, pois sempre as viam brincando na pracinha em frente à escola, no horário de aula.

Aqui na comunidade Haydée a realidade é outra. Desde a coordenação pedagógica até ao corpo docente percebo a tolerância violenta, pois em relação à presença indígena, na escola, suas falas ferem, cortam: “os Kaingang foram jogados aqui dentro da escola e agora temos que tomar conta desse problema.” Percebi que ao proferirem essas queixas não se dão conta de que as palavras também podem ser como navalhas, deixando cortes profundos, nesses corpos e almas ameríndias que parecem estar tão dispostos a compartilhar, a trocar e intercruzar.

Enquanto que na pesquisa de Gonçalves a escola não indígena aceita e respeita a presença de estudantes Kaingang da Aldeia Foxá, no presente estudo percebo uma forte resistência ao encontro com o outro, por parte de alguns professores. Gonçalves deu a voz para professores e pais para contarem sobre a convivência entre estudantes indígenas com a escola Manuel Bandeira e os ecos dessas vozes soaram em sintonia. Ambas ressoaram a troca de vivências, os aprendizados com as diferenças.

Embora Gonçalves mostre essa disponibilidade de acolhimento, de intenção de trocas e respeito, há no decorrer de sua pesquisa algumas ponderações importantes que se assemelham à realidade vivida na comunidade Haydée. Como por exemplo, quando ela entrevista professores e, estes, assim como alguns professores entrevistados por mim, ressaltaram que os alunos indígenas têm muitas dificuldades no raciocínio lógico, deixando transparecer a não consideração dos conhecimentos e da história desses estudantes até aquele momento. Tal percepção coloca os indígenas numa situação de inferioridade, parecendo que os outros alunos não têm dificuldades nos cálculos.

Nesse sentido, relembro uma cena em que o preconceito mostrou-se enraizado em um professor, fazendo parte do emaranhado de incompreensões que se faz presente na escola:

Eu estava sentada ao fundo da sala. O professor se aproximou de mim com uma planilha em mãos e disse-me: “Olha só, tu que está pesquisando os índios, olha como eles não fazem nada. Não sabem fazer nada!” Mostrou-me a planilha com a chamada da turma subdivida, com quadrados e “X” ao lado dos nomes de quem não realizou as atividades em aula e as extraclases. Por surpresa desse

professor todos os alunos Kaingang haviam realizado a tarefa de casa, mas ele não se convenceu: “Não, eu marquei no lugar errado, só pode ser! Eles estão sempre no mundo da lua, parece não entender o que a gente fala⁶⁸!” [...] (Diário de Campo, em 22/10/12).

A atitude tomada por esse professor pode ser explicada a partir dos antigos discursos presentes nos séculos passados. Ella Shohat e Robert Stam (2006) nos mostram que os discursos, na era colonial, eram carregados de vocabulários pejorativos como “bestas selvagens”, expressão utilizada pelos europeus quando falavam dos índios. O discurso colonial-racista traz-nos elementos sobre a formação da imagem do indígena hoje. Dessa forma, eles eram considerados seres incapazes de aprender.

Os antigos discursos parecem ter muita força ainda, pois além dos vocabulários pejorativos há vestígios de preconceito nas ações dos professores, por exemplo: quando não deixam um estudante Kaingang ir ao banheiro- alegando que são ordens da direção- e depois de segundos, deixam outro colega não indígena ir:

[...] é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua vitalidade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e **marginalização**, produz aquele efeito de verdade probabilística que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 2007, p. 105/106- grifo da autora).

As atitudes de marginalização nos mostram o quanto é urgente abrir espaço para escutar as pessoas Kaingang, numa perspectiva do sensível. Nos mostram também, o quanto é necessário oportunizar um diálogo relacionado aos desejos de ambas as comunidades. Oportunizar ainda uma relação intercultural com idas na Aldeia Por Fi durante o ano letivo. Será que não seria possível esse encontro? Se forem realizados encontros e projetos entre as duas culturas, possivelmente o estereótipo construído no discurso colonial, que carrega um conceito fechado e fixo “na construção ideológica da alteridade” (BHABHA, 2007, p. 105) seria aos poucos desconstruído. Possivelmente, os Kaingang também compreenderiam o que quer a comunidade Haydée, o que ela pensa sobre eles.

Relembro que essa dissertação não se propõe em fazer julgamentos e nem listar o que poderia ser, porém, não posso deixar de levantar possibilidades, de questionar as situações de incompreensão, protagonizadas pelos estudantes Kaingang dentro da

⁶⁸ Esse professor ministra aula de Inglês e nem os alunos não indígenas conseguem entender bem essa segunda língua.

comunidade Haydée. Não pude deixar de mostrar as realidades que encontrei: as potências, os amores, as queixas e as dores. Um dos objetivos das pesquisas acadêmicas é de suscitar reflexões a cerca do tema estudado. Dentro dessa perspectiva, continuo a questionar: quem sabe, através do diálogo, da escuta sensível e de uma disposição cuidadosa das duas comunidades, aconteceriam trocas de saberes e uma relação intercultural vividas por todas as pessoas indígenas e não indígenas?

Contudo, não se descarta o conflito, pois diálogo não significa entendimento. Possivelmente, as duas comunidades continuarão convivendo numa “harmonia conflitual”, mas a partir de uma certa disposição e de acordos mútuos, as possibilidades de aprendizagens, de novos significados, de aceitação e de respeito entre essa convivência poderão surgir.

Diante dos achados da pesquisa senti a necessidade de romper com as agruras e tristezas vividas e sentidas dentro da escola para que outro sentimento abrace esse mundo educacional com a alegria de poder conviver com as diferenças:

Acima de tudo, o amor convida ao cuidado. Sua manifestação perpassa todas as dobras espaciais e todas as franjas temporais da escola. Em seu nome, serve-se o chá que alivia a dor momentânea e abraça-se aquele a quem o inusitado fragilizou; provoca-se o diálogo que restabelece comunhão ferida e promove-se a discussão em busca de consensos que a fortalecem. [...] O amor alimenta a vida que explode na escola (BEDIN, 2006, p. 229).



Foto nº 11: Em meio ao emaranhado de incompreensões surge a aceitação das diferenças.

Fonte: DICKEL, 2012.

Em meio ao emaranhado de incompreensões, preconceitos e turbulências vividos no cotidiano escolar, vejo possibilidades, assim como Bedin (2006), de que os sujeitos da comunidade Haydée enxerguem as suas próprias potências, que descubram um caminho intercultural, pois embora havendo um pequeno grupo de estudantes Kaingang, nessa escola, a desacomodação aconteceu. Se olharmos por outro ângulo, isso pode ser considerado positivo. Nesse outro lugar de olhar percebe-se que a partir da convivência que se mostrou conflitiva, abre-se espaços para mudanças, pois de acordo com Moraes Filho, apud Arenhaldt, 2012, p. 211,212, o conflito:

forma pura de sociação e tão necessário à vida do grupo e sua continuidade como consenso. É ele indispensável à coesão do grupo. O conflito não é patológico nem nocivo à vida social, pelo contrário, é condição para a sua própria manutenção, além de ser o **processo fundamental para mudança de uma forma de organização para outra** (grifo da autora).

Embora haja outras definições para o vocábulo conflito, a compreensão abordada nesse estudo referente à convivência conflitiva é que, apesar e através dos conflitos, surgem os entendimentos. Assim, quem sabe quando os sujeitos que, fazem a escola, descobrirem que está na coletividade “o poder mágico da criação” (BEDIN, 2006), as angústias darão espaços à esperança e outras possibilidades?

4 Viversidade⁶⁹ – buscando a interculturalidade

Quando a visibilidade histórica já se apagou, quando o presente do indicativo do testemunho perde o poder de capturar, aí os deslocamentos de nossa memória e as indireções de arte nos oferecem a imagem de nossa sobrevivência psíquica. Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: “Estou buscando o encontro... quero o encontro... quero o encontro”... (BHABHA, 2007. p.42).

Convivem, desde 2006, estudantes Kaingang na escola Haydée. Eles buscam o encontro com o outro. Eles querem esse encontro. O mundo desconhecido é necessário. Estar nesse mundo é inevitável. Os estudantes Kaingang que estão convivendo nesse mundo experimentam os mais diversos sabores dessa relação.

Aqui é bom, mas só que tem muita briga. [...]
Tem uns que não gostam da gente. Tem uma professora..., ela xinga muito. [...]
Ah, quando chegamos atrasados ficamos na rua [...]
Eu prefiro aqui, porque dá para conhecer muitas pessoas. [...] (Beija-Flor, Entrevista Coletiva, em 04/12/2012).

As falas acima mostram a ambiguidade vivida pelos estudantes indígenas, pois mesmo sentindo que não são de todo bem-vindos nesse espaço, conseguem abstrair dali aspectos positivos, como o que Beija-Flor destacou: a possibilidade de se conhecer muitas pessoas. As palavras do estudante Kaingang me fez perceber o quanto uma considerável parcela dos sujeitos que fazem a sociedade não indígena está, por enquanto, desconectada da troca, da ressignificação, do diálogo de saberes⁷⁰, ficando fora, assim, do que chamo de um possível encontro com o outro.

A relação que observei na convivência das duas comunidades me fez sentir que os Kaingang estão experimentando a interculturalidade, vivendo entre as diferenças culturais, estão no interstício, na fronteira:

⁶⁹ Esse termo foi criado pelo professor Kaingang Dorvalino Refej Cardoso, pois sentiu que, no com-viver com as diferenças – viver as várias formas de vida –, abre espaços para entendermos o que é diversidade. Para ele viversidade seria o termo mais apropriado para a realidade vivida e experimentada dentro da escola Haydée.

⁷⁰ A noção de diálogo de saberes está embasada nas ideias de Juan Alvaro Echeverri e Oscar Román (2008). Segundo eles, diálogo de saberes faz apelos à construção de um saber significativo para os sujeitos que se relacionam, ou seja, um conhecimento que tem como base a troca e a negociação de significados. Para os indígenas parece que, antes de tudo, diálogo de saberes está relacionado à negociações sujeitos envolvidos.

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABA, 2007, p. 21).

É por meio da fronteira que há o contato e a interação entre as diferenças culturais. Os Kaingang que estudam na escola Hayddé vivem uma nova cultura, mas não deixam para trás suas tradições que podem ser vistas em sua aldeia, no trabalho cotidiano entre as cores e formas de seus artesanatos e entre os rituais ressignificados das danças e jogos, por exemplo. Talvez, se as diferenças culturais fossem compreendidas pela comunidade Haydée como relações potentes que se reinstitui constantemente, abrir-se-ia um espaço, o 'entre-lugar' (BHABHA, 2007), onde estereótipos e preconceitos poderiam ser desconstruídos.

Indígenas e não indígenas vivem num espaço inter, vivem num processo de encontro e confronto, num espaço de fronteira. É assim que a interculturalidade pode ser compreendida, onde duas culturas produzem transformações, podendo caminhar lado a lado e manifestando seus pontos de vista, seus modos de ser, mas negociando, dialogando. Nessa manifestação, de escuta e emersão das vozes, está o entrelugar explicado por Bhabha (2007). O entrelugar é o espaço onde todas as pessoas que estão vivendo na fronteira podem se manifestar, deixando aflorar as variadas teias de significados.

As relações entre corpo e arte são sempre e simultaneamente zonas de aproximação e distanciamento, de claridade e escuridão, de transparência e opacidade, porque entremeadas pelas múltiplas histórias do mundo que as vão entrelaçando, entretecendo, urdindo, enredando, como a cerzideira que vai tramando fios e magicamente faz desaparecer as costuras que constituem o tecido. Nesse tecido, a fixidez cede espaço para a mobilidade, para as possibilidades de entrever aquilo que parecia dado, explicado, mas que já não está mais ali, porque foi transformado em outro (ALBANO, AYOUB & STRAZZACAPPA, 2010).

Assim, também penso ser possível comparar as relações de grupos diferentes como fios que se entrelaçam constituindo um tecido flexível, com espaços de mobilidade e de possíveis transformações. Os estudantes Kaingang e as pessoas da comunidade Haydée estão no entrelace de "aproximação e distanciamento":

Lá, na aldeia tem muito pouco colega. [Beija-Flor]
Lá é melhor, porque não há briga. Eu quero ser advogada para ajudar minha comunidade, mas tá bem difícil estudar aqui, principalmente a matemática. [Quero-Quero]

Eu canto as músicas... gosto de funk. [Beija-Flor]
Aprendi aqui palavrão, a brigar. Na aldeia não se dizia palavrão e nem brigavam, pois tem cadeia. [Sabiá] (Entrevista Coletiva, em 04/12/2012).

As experiências vividas pelos estudantes Kaingang podem ser consideradas interculturais, pois conforme Canclini(2007), para existir a interculturalidade é preciso haver uma vontade relacionada à compreensão, reconhecimento e ainda a admissão de que no encontro entre culturas há as negociações, os conflitos e também os empréstimos. E, no intuito de promover um encontro intercultural⁷¹ e para pensar num programa que propicie a interculturalidade, Dorvalino salienta que compreender a “viversidade” é fundamental. O professor Kaingang destaca ainda que a partir dessa compreensão as lógicas indígenas também podem ser entendidas e consideradas sem a formatação das lógicas ocidentais.

Essa lógica se evidencia, por exemplo, no momento da entrevista coletiva com os professores (19/11/12), em que Rosa afirma: “Eles não sabem nem preencher um caderno de chamada”. Para os Kaingang o importante não é preencher papel, mas sim, o que está sendo realizado durante as aulas. Dorvalino falou várias vezes em suas aulas que os cadernos, os livros não tinham valor algum, pois o que realmente importava era o que cada Kaingang guardava na memória: “papel, muitas vezes, vão parar na lata de lixo.”

A lógica indígena pode ser respeitada se for compreendido o neologismo “viversidade” criado pelo professor Kaingang. Para ele, esse termo tem um importante significado, pois considera a palavra “diversidade” como sinônimo de vida. Dentro dessa perspectiva, Dorvalino está aberto ao diálogo, mas a comunidade Haydée ainda não compreendeu o que os Kaingang desejam quando propõem encontros para discutir sobre a convivência entre eles.

A comunidade Kaingang está dentro dessa “viversidade” e procura meios de interculturalidade, pois de acordo com Bergamaschi (2012, p. 55):

Os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para suas escolas, mas também advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da nossa sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições.

⁷¹ Quando o professor Dorvalino quer proporcionar esse encontro com a comunidade Haydée parece-me que ele está a fim de conhecer esse outro e não de julgá-lo. Entendo que é essa a perspectiva da interculturalidade, sem intenção de julgar e sim de dialogar, respeitar os valores do outro.

E, a comunidade Haydée parece não sentir os movimentos de interculturalidade porque, conforme já explicitado no capítulo anterior, a escola continua impondo, de alguma forma, submeter os estudantes Kaingang dentro de um determinado padrão de comportamento. Reforço que pelo fato desses alunos serem indígenas há uma maior exigência cobrada, por parte de alguns professores e algumas pessoas da direção e coordenação pedagógica, da escola Haydée. Não quero dizer com isso que os demais alunos não são exigidos em relação ao bom comportamento. Porém, o que me refiro é que uma das imagens cristalizadas, presente nas falas dos professores, como a de serem silenciosos, mais respeitosos, porque tem uma cultura diferente que “ensina a respeitar”, acarreta em desencontros, desconfortos e interpretações distorcidas. O encontro almejado está na perspectiva de conhecer sem julgamentos, com a disponibilidade para dialogar e aceitar as lógicas diferentes, como diz Maffesoli (2005, p. 202): “O fato de tocar o outro, de escutar com ele, de sentir conjuntamente e, claro, de ver juntos é uma maneira de socializar, de comunicar e mesmo de harmonizar as diferenças”.

Parte dos desencontros entre estudantes Kaingang com alguns professores são gerados a partir das exigências, pois embora os indígenas tenham suas especificidades, quando estão em convívio com os demais colegas, suas ações são condizentes dentro do contexto escolar ocidental. Assim, os professores deixam de se aproximar dos estudantes indígenas de maneira que seus conhecimentos não são aproveitados na sala de aula, sobressaindo a impressão de que os Kaingang são desinteressados, o que se pode considerar uma realidade, pois alguns deles, assim como outros alunos, por um motivo ou outro, mostram certo desinteresse.

Talvez, sejam esses desencontros que afastam a possibilidade de haver uma convivência intercultural a partir do diálogo:

Na perspectiva intercultural, o diálogo deve permitir que cada um seja aceito como legítimo em sua forma de viver, o que implica reconhecer que o sujeito da relação tem um corpo (*sôma*), uma alma (*psychê*), uma comunidade (*polis*) e um mundo (*aiôn*) de experiência que, conjuntamente, permite a construção de um determinado espírito, uma *noologia*, que sustentará e orientará as percepções, as crenças e as ações” (NORNBERG & SILVA, 2009, p. 125).

Na perspectiva abordada por Nornberg & Silva (2009), Dorvalino Refej Cardoso propôs algumas atividades concretas⁷², mas a escola Haydée ainda permanece distante

⁷² Em 2011, o professor Kaingang propôs atividades na Semana dos Povos Indígenas, mas antes queria conversar, dialogar, fazer negociações, pois não gostaria de realizar atividades ultrapassadas que salienta o exótico e a simplificação de sua cultura. Porém, a direção da escola Haydée não compreendeu a

do que significa esse diálogo. No mesmo sentido, Paladino & Czarny (2012), discorrem sobre as desigualdades entre os “sujeitos dialogantes”:

Ainda temos muito por questionar, por exemplo, a respeito do que estamos falando quando fizemos referência ao “diálogo intercultural”. Segundo Tubino (2005), para que exista diálogo entre indígenas e não indígenas devem existir condições de igualdade entre os sujeitos dialogantes, simetria para o diálogo (PALADINO & CZARNY, 2012, p. 17).

É evidente que ainda não há essa “simetria” para o diálogo e nem mesmo a preocupação com os desencontros na escola frequentada pelos estudantes kaingang. É certo que uma das causas está relacionada a não disposição de dialogar, impondo, por exemplo, o que a escola gostaria que os Kaingang fizessem na semana dos povos indígenas: dançar pintados, “caracterizados”. Nesse sentido, concordo com as autoras sobre o quanto é importante problematizar o significado de “diálogo intercultural em sociedades atravessadas por relação de dominação/submissão” (PALADINO & CZARNY, 2012, p. 17), pois embora a escola reconheça as diferenças culturais, parece que somente os estudantes Kaingang são o “outro”, são os diferentes.

Entrando na lógica de viver esse outro, as pessoas da comunidade Kaingang incorporam os nossos rituais também. Por exemplo, as datas festivas que comemoramos na escola e no bairro são festejadas pela comunidade da Aldeia Por Fi que se organiza e mostra sua criatividade, incorporando rituais e ressignificando os festejos:

Na quinta, dia 28 de junho, a comunidade Kaingang fez uma grande fogueira e festejaram São João. Segundo os alunos teve churrasco ao meio dia. À tarde fizeram muitas brincadeiras: pescaria, corrida do saco, dança da quadrilha[...]. Entre risos que ora parecia envergonhado, ora de contentamento um dos meninos disse: “Criamos a barraca do beijo! Estava muito legal!” À noite, representaram o casamento na roça [...] (Diário de Campo, em 02/07/12).

A incorporação é resultado do contato intercultural. Aprender a conviver faz parte da educação indígena. Os indígenas buscam encarar o desconhecido e conhecer, compartilhar, valorizar, vivendo sua cultura, procurando compreender os outros modos de pensar, sentir e viver, assim como também se apropriam daquilo que lhes trazem algum benefício. No caso dos festejos, eles querem a diversão, a alegria e convidam os não indígenas para festejarem juntos. As comemorações e os convites são indícios da valorização de uma cultura que não é deles e mostram um respeito desse outro modo de ser.

proposta de Dorvalino. Continuou querendo que as crianças se pintassem como “índios”, numa perspectiva folclorizada.

Segundo Canclini (2007), os povos indígenas estão mais preparados para a interculturalidade, porque além de falarem duas línguas a sua e a língua nacional para facilitar seus negócios na cidade, conhecem os saberes tradicionais e modernos. Assim, os indígenas estão propícios ao diálogo com o outro. Mas, seguindo o pensamento do autor, interculturalidade está além do diálogo, pois ela ocorre quando há apropriação do conhecimento desse outro, permitindo dessa maneira, um diálogo qualificado. Nesse sentido, os Kaingang estão procurando aprender com o outro, pois só assim poderão caminhar junto e quebrar hierarquias. Esses estudantes indígenas estão se modificando com o outro, num processo intercultural, embora essas mudanças sejam vistas apenas como incorporações do modo de vida dos ocidentais, que destrói a imagem cristalizada do índio de 500 anos atrás.

A partir de todas as percepções que tive ao realizar esse estudo, penso que se a comunidade Haydée proporcionasse a mesma disposição de estar-junto dentro da comunidade Kaingang, possivelmente, sentiriam e vivenciarão o modo de vida indígena. Entre os fios que foram tecendo a rede de incompreensões e (des)encontros nota-se que quem está sentindo e se importando mais com a outra cultura são os estudantes Kaingang, por isso, parece-me que a experiência intercultural é deles quando eles aproveitam os estilos de roupas, as músicas para se divertirem. Quando eles incorporam as gírias, os jeitos e as manhas desse outro. E, as incorporações são possíveis porque estão dentro da “viversidade”, estão dispostos a viver e experimentar outras realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a escola pode ser vista também como um espaço de magia, onde cada um, e todos juntos, pode usar o seu condão pessoal para doar-se por inteiro à tarefa divina de criar e recriar as circunstâncias de suas vidas. [...] Quando se descobre que, como afirma Maturana, nada do que se faz, pensa e diz é trivial ou irrelevante, que toda ação tem conseqüências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos, então a vida ganha outro sentido. Aprende-se a dar um toque de magia a tudo o que configura o contexto da vida; aprende-se a assumir e viver a vida na perspectiva da ética do cuidado [...] (BEDIN, 2006, p. 229/230).

A presente pesquisa teve como propósito suscitar reflexões, estimular o pensamento dos leitores, propiciar talvez, novos estudos acerca da convivência intercultural entre os estudantes indígenas e não indígenas. Nessa perspectiva, faço uma imersão no que vivi e senti, buscando mostrar o que apreendi e que talvez não apreendi nesse período de estudo. Também proponho emergir as perguntas que não foram possíveis de serem respondidas, as dúvidas e os anseios que restaram a partir do meu envolvimento, de como fui sendo e fazendo a pesquisa.

Embora sentia-me livre, quando criança, com os pés suspensos nas árvores era com as mãos e os pés na terra que eu me sentia viva, orgânica. Essa sensação foi a inspiradora de minha escrita. Assim, como para criar um vaso é necessário o barro, vindo da terra, ela, a terra me inspirou a contornar esse texto. As sensações de organicidade me inspiraram e inspiram a viver, a escrever e a contar como cheguei até aqui, que não considero o final, mas sim o começo, uma possível abertura às novas reflexões sobre a educação e a convivência intercultural.

Muitas vezes, fui à Aldeia Por Fi e à comunidade Haydée levando na sacola minha vontade de aprender-com, registrando em meu corpo os momentos vividos e sentidos com o coração. Através dessa minha disposição, fui acolhida na comunidade indígena. Esse acolhimento foi abrindo caminhos para eu me posicionar como pesquisadora não só disposta a obter informações para o meu estudo, mas, sobretudo, disposta a viver-com, sentir-com e (com)partilhar.

Às vezes, sentia que fazia parte daquele todo. Brincava com as crianças. Comia bergamota na frente da escola com as pessoas da comunidade. Ajudava o professor Dorvalino na hora das atividades. Ministrava aulas quando ele precisava. Observava as cenas cotidianas com um olhar atento, com o entusiasmo de poder estar-junto-com. Dessa forma, penso que fui me aproximando da lógica do pensamento indígena e o que o

distancia da lógica ocidental: “o indígena supõe terra e homem como uma unidade” (KUSCH, 2000, p. 431).

Nessa disposição fui sentindo também, o que Maffesoli (1999), quer dizer com a “ética da estética” que foi se revelando no estar-junto, no meu encontro com o outro. Assim, fui me fazendo a cada dia pesquisadora disposta a sentir, a experimentar novos sabores e não somente olhar, ficar de fora dessas vidas.

A comunidade Haydée me acolheu como a comunidade indígena. Lá também participei da merenda, ministrei aulas e ajudei alunos nas atividades. Os momentos vividos e sentidos foram (in)tensos devido as surpresas diárias que uma escola precisa saber contar. As confusões geradas pelos emergentes imprevistos são exemplos desses momentos que alimentam as incertezas da vida escolar.

A partir da minha experiência de viver em um período entre os dois mundos, ocidental e indígena, me interroguei: o que esperar do encontro com duas distintas comunidades escolares? Como seria esse encontro com o outro – estudantes indígenas com pessoas não indígenas? As possíveis respostas estão talvez, relacionadas à disposição dos sujeitos que fazem a escola Haydée em conhecer os alunos indígenas a partir da escuta. Escutar o que eles pensam sobre a educação e sobre a sociedade poderá abrir espaço para a interculturalidade. É necessário romper com a ideia de que a interculturalidade é somente para os indígenas.

Convivendo na comunidade Haydée senti, em muitos momentos, a forte presença do modelo escolar europeu que não considera as diferenças. Nesse sentido, algumas pessoas da escola não indígena se distanciam desse “aprender a conviver”, porque a convivência não é sentida de forma que se possa aceitar o outro e sim de forma a tolerar esse outro. A tolerância impossibilita trocas e, de certa maneira, pode ser considerada violenta, na medida em que, alguns professores e coordenadores pedagógicos questionam o porquê desses estudantes Kaingang estarem ali, em vez de estudarem em escolas municipais, alegando que eles vivem em terras do município. Quando há tolerância afasta a possibilidade de conhecer o outro.

No decorrer da pesquisa percebi outro aspecto relevante: os estudantes Kaingang tentavam se adaptar ao mundo distinto do deles. E as dificuldades giravam em torno do tempo. Na Escola Indígena Voga o tempo é sentido de maneira distinta da escola ocidental. Essa foi uma de minhas preocupações iniciais: como os estudantes Kaingang estavam se sentindo e convivendo dentro de um espaço que enquadra o tempo? O modo

indígena de gerenciar o tempo entra na perspectiva da diferença. Mas como a escola Haydée lidaria com o ritmo desses estudantes Kaingang se já estavam acostumados a uma outra lógica? Como a escola conseguiria perceber as particularidades de seus alunos e principalmente como os educaria para a diferença?

Assim, envolvida no dia a dia da escola me perguntava: qual é o papel dessa instituição educativa? A escola tem papéis importantes na sociedade. Um deles é educar para a diferença. Mas como fazer cumprir esse papel sem preparar os professores? Se for papel da escola e do educador promover o rompimento com o etnocentrismo, incentivando o respeito à diversidade - diante do desafio da obrigatoriedade da temática indígena na escola me questiono: como os professores vão trabalhar com a história e cultura indígena se há, aparentemente, uma resistência na aproximação com a comunidade Kaingang? Além disso, são poucos os que conhecem a Lei 11645/2008. Em minhas observações, fica evidenciado que o interesse da comunidade Haydée em relação ao indígena ainda se restringe ao que há de exótico, atípico e misterioso nesta cultura.

Acredito que várias questões sobre o cumprimento dos papéis da escola são muito complexas para serem respondidas, contudo, procuro emergir aqui o modo de como a comunidade não indígena lida com as diferenças. Nessa perspectiva de emersão trago duas percepções: a primeira é que alguns tentam não enxergar a diferença⁷³ entre os estudantes Kaingang e os demais alunos, que, com suas individualidades, também apresentam diferenças, sejam elas cognitivas, modo de (re)agir e pensar; a segunda, o modo como parte da comunidade Haydée fala sobre a presença indígena transparece um movimento de ajuda, como se a escola estivesse fazendo um favor a esses estudantes Kaingang.

Diante dessas percepções, direciono meu olhar mais especificamente para a diferença cultural e pergunto: como que a escola, sendo um ambiente privilegiado, onde circula informações, pode contribuir para o “reconhecimento” das diferenças e sua aceitação? Será possível emergir as experiências e os saberes diferenciados dentro da escola?

Nesse sentido, percebi que pouco se sabe ou se investiga sobre a cultura indígena, sobre seus desejos, seus fundamentos culturais, seus valores – enfim sua mentalidade e sensibilidade diante da vida. Ou seja, ainda o que mobiliza o interesse

⁷³ Não há diferença quando nos referimos que eles são estudantes como os outros e que tem os mesmos direitos de frequentarem a escola, mas há sim diferenças a começar pela língua.

pelos indígenas é o exótico. E, uma das questões que me parece pertinente é: até quando a comunidade Haydée continuará desconectada dos estudantes Kaingang? Quais aprendizagens surgiriam se essa escola fizesse visitas à escola indígena e à Aldeia Por Fi a fim de não só conhecer o lugar, mas de dialogar, experimentar, viver-com e sentir-com? Os desafios são muitos e se lançam em diferentes sentidos – entre eles, as práticas pedagógicas e as políticas públicas.

A relação de convivência entre os indígenas e a comunidade Haydée está costurada com os fios da incompreensão, dos conflitos, das ambiguidades e dos desencontros, formando a rede do viver-com as diferenças. Embora haja a aceitação das diferenças, por parte dos alunos não indígenas, que os aproximam, há distanciamentos entre os Kaingang e os professores, causados pelo emaranhado de incompreensões. As exigências de bom comportamento fazem parte desse emaranhado. Assim, os estudantes Kaingang experimentam sabores e dissabores nessa relação conflitiva. Mas os conflitos são constituintes da interculturalidade (CANCLINI, 2007). Contudo, até o presente momento não se evidenciou o diálogo qualificado que possibilitaria trocas de saberes entre as duas comunidades escolares. Enquanto isso não acontece, aparece nessa convivência as potências: a aceitação das diferenças por parte dos estudantes e a sensibilidade de alguns professores.

Diante das surpresas, já descritas no corpo da dissertação, reforço as possibilidades – e as necessidades - de mudanças frente ao convívio com a comunidade Kaingang e a comunidade Haydée. Mudanças que serão possíveis a partir da aceitação e da sensibilidade. Essas sementes podem ser multiplicadas entre os sujeitos que fazem a escola. Desse modo, a presença indígena nesse ambiente da escola ocidental poderá ser reconhecida e vista como uma aliada ao diálogo de saberes e na reformulação de ideias e conceitos pré-estabelecidos sobre a educação.

Ao terminar mais uma etapa sinto que meu texto não está acabado, pois as questões que moveram esse estudo não se esgotam aqui. Acredito que as reflexões e questionamentos anunciados na pesquisa permanecerão como fios que possivelmente poderão criar outras formas, obter outros contornos. E, é com as energias dos sujeitos que me ajudaram a tecer o presente texto que não termino essa rede, e sim deixo uma ponta a ser trançada por outras mãos, por outras mentes e outros saberes.

Referências Bibliográficas

Da tradição oral Kaingang

Dorvalino Refej Cardoso, **diálogos** em 2011 e **depoimentos** em 2012.

Adelar Cardoso, **diálogos** em 2011.

Da tradição escrita

ALBANO, Ana Angélica. AYOUB, Eliana & STRAZZACAPPA, Márcia. **Dossiê Entrelugar do corpo e da arte**. Pro-Posições. Vol. 21, nº 2, Campinas, 2010. Disponível no site: <http://www.scielo.br>, acessado em 21/08/2013

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências e desafios da formação específica de professores indígenas no Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. UFRGS – Porto Alegre, 2012.

ARMSTRONG, Jeannette. **Keepers of the Earth**. Ecopsychology: Restoring the Earth, Healing the Mind. Edited by Theodore Roszak, Mary E. Gomes, and Allen D. Kanner. San Francisco, CA: Sierra Club, 1995. 316-324. Tradução: Gabriel Brum.

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em Conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BEDIN, Silvio Antônio. **Escola: da magia da criação** – as éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. Editora UPF, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e: Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In. CZARNY & PALADINO, Gabriela e Mariana (orgns). **Povos indígenas e**

escolarização: discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino - americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil** vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005a.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e DIAS, Fabiele Pacheco. Kâki karan fã: reflexões acerca da educação escolar indígena. In: SILVA, Gilberto Ferreira, PENNA Rejane e CARNEIRO, da Cunha Luiz Carlos. **RS Índio. Cartografia sobre a reprodução do conhecimento.** Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009.

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura.** Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. **Narrativas sobre diferença indígena:** como se produz em um “lugar de índio” no contexto escolar. GT: Educação Fundamental/n.13. Agência Financiadora: CAPES, Ulbra, p. 07- 15, 2008.

BRASIL, 1988, Artigo 231. **Constituição Federal de 1988.**

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio – lições americanas.** 3 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação Indígena em diálogo.** Pelotas: Editora UFPel, 2009.

CZARNY & PALADINO, Gabriela e Mariana. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: CZARNY & PALADINO, Gabriela e Mariana (orgns.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

D' ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda. **Habitação e Acampamento Kaingang hoje e no passado.** Revista Cadernos do CEOM. Chapecó: Unichapecó/Agors, 2003. Disponível em: www.portalkaingang.org/habitacaoecampamentos. Acesso em: 21/05/2012

- DICKEL, Kátia Simone Muller. **O Resgate da Cultura Indígena: desfazendo estereótipos na sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso. Unisinos- RS, 2008.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.
- EICHEVERRI, Juan Alvaro. **Diálogo de saberes y metá-saberes del diálogo: una perspectiva amazónica.** Universidad Nacional de Colombia. Revista Estudios Sociales Comparativo, 2:1 pp. 16-45, Popayán, enero, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas.** Caxmabú: ANPED, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias & SOUZA, Maria Izabel Porto. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In. FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro. Editora: DP&A, 2003.
- FREITAS, de Castro Ana Elisa. Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil meridional. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.) **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- GARCÍA, Stella Maris. **Me da miedo cuando grita: Indígenas Qom en escuelas urbanas.** La Plata – Argentina. Currículo sem Fronteiras, v.10, n. 1, PP. 49-60, Jan/Jun 2010.
- GARLET, Marinez. **Entre cestos e colares, faróis e parabrisas: crianças Kaingang em meio urbano.** Dissertação de Mestrado. PUC: Porto Alegre, 2010.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONÇALVES, Lylian Mares Cândido. **Crianças indígenas em escolas não indígenas: um estudo de caso envolvendo a Escola Estadual de ensino Fundamental Manuel Bandeira, em Lajeado, RS.** Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2011.
- KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popular en America.** Obras completas – Tomo II. Editorial Fundación Ross. Córdoba, 2000.

- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente: por uma sociologia da vida cotidiana.** Natal, RN: Argos, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a transfiguração do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora: Argos, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **Saturação.** Tradução de Ana Goldberger – São Paulo: Iluminarias, 2010.
- MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **O que é ensino bilíngüe: a metodologia gramática contrastiva.** Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o tênue fio entre a escrita e oralidade.** Lorena, São Paulo, 2008. Disponível no site: <http://www.overmundo.com.br/overbolg/literatura-indigena>. Acessado - 25/03/2012.
- NIVYGSÃNH, Andila. A trilha da minha formação. In. SILVA, Gilberto Ferreira, PENNA Rejane e CARNEIRO, da Cunha Luiz Carlos (Orgns.). **RS Índio. Cartografia sobre a reprodução do conhecimento.** Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009.
- NORNBERG, Marta & SILVA, Gilberto Ferreira. Preposições para o diálogo intercultural: movimentos necessários. In. SILVA, Gilberto Ferreira, PENNA Rejane e CARNEIRO, da Cunha Luiz Carlos (Orgns.). **RS Índio. Cartografia sobre a reprodução do conhecimento.** Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS, 2009.
- OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre os índios. In: SILVEIRA, Rosa Hessel(org.) **Estudos Culturais para professor@.** Canoas: Ed. da Ulbra, 2008.

SILVA, Moana de Lima. **Português Indígena Kaingang - uma questão de concordância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

SILVA, Sergio Baptista. Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac e Naif. 2006.

SOUZA, Carlos Eduardo. **A matemática kaingang**. Dissertação de Mestrado, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Sites

<http://www.overmundo.com.br/overbolg/literatura-indigena>. Acessado - 25/03/2012.

<http://www.ibge.gov.br/indigenas/index.htm>. Acessado - 14/05/2012.

HTTP://www.portalkaingang.org/habitacao_e_acampamentos. Acessado - 21/05/2012.

<http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>. Acessado - 21/05/12.

<http://www.scielo.br> Acessado - 21/08/2013.

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MTCLE
Para Liderança da Terra Indígena Por Fi, São Leopoldo
Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Voga

Título do Projeto: Experiências Interculturais: estudantes Kaingang numa escola não indígena

Pesquisadora Responsável: Mestranda Kátia Simone Muller Dickel

Contatos: Diretamente com a mestranda Kátia Simone Muller Dickel da Faculdade de Educação da UFRGS.

Objetivo geral da pesquisa: A centralidade do meu olhar focalizará possíveis (des)encontros entre os estudantes Kaingang e a comunidade da escola não indígena Haydée, tendo como questão principal compreender como ocorre esta convivência.

Objetivo específico: Descrever o cotidiano dos Kaingang nas escolas indígena e não indígena, buscando perscrutar se, na convivência na escola não indígena, há possibilidades para uma relação de interculturalidade; observar se há um reconhecimento e um respeito, por parte da escola não indígena, em relação aos modos de vida dos estudantes Kaingang; observar se os estudantes Kaingang estão mostrando sua autonomia nesta escola não indígena e as possíveis (re)ações da instituição frente a essa característica; reconhecer possíveis conflitos enfrentados no dia a dia entre estudantes Kaingang e estudantes não indígenas; Identificar as aprendizagens que podem ocorrer, entre os estudantes Kaingang e as pessoas da escola não indígena.

Procedimentos de pesquisa: Observação na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Voga durante os meses de julho e agosto. Entrevista dialogada com o professor bilíngue Dorvalino Refej Cardoso. Entrevista coletiva com os estudantes Kaingang que freqüentam o 6º ano da escola não indígena.

Consentimento da Liderança (cacique)

Autorizo o estudo acima descrito na escola da Terra Indígena Por Fi. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação das pessoas desta comunidade, sendo que estas também já foram esclarecidas. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queria desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia deste documento.

Nome:

Assinatura:

Assinatura da responsável pela pesquisa:

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MTCLE
Para a direção da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Haydée Mello Rostirolla

Título do Projeto: Experiências Interculturais: estudantes Kaingang numa escola não indígena

Pesquisadora Responsável: Mestranda Kátia Simone Muller Dickel

Contatos: Diretamente com a mestranda Kátia Simone Muller Dickel da Faculdade de Educação da UFRGS.

Objetivo geral da pesquisa: A centralidade do meu olhar focalizará possíveis (des)encontros entre os estudantes Kaingang e a comunidade da escola não indígena Haydée, tendo como questão principal compreender como ocorre esta convivência.

Objetivo específico: Descrever o cotidiano dos Kaingang nas escolas indígena e não indígena, buscando perscrutar se, na convivência na escola não indígena, há possibilidades para uma relação de interculturalidade; observar se há um reconhecimento e um respeito, por parte da escola não indígena, em relação aos modos de vida dos estudantes Kaingang; observar se os estudantes Kaingang estão mostrando sua autonomia nesta escola não indígena e as possíveis (re)ações da instituição frente a essa característica; reconhecer possíveis conflitos enfrentados no dia a dia entre estudantes Kaingang e estudantes não indígenas; Identificar as aprendizagens que podem ocorrer, entre os estudantes Kaingang e as pessoas da escola não indígena.

Procedimentos de pesquisa: Observação na escola Haydée, durante os meses de setembro e outubro, na turma do 6º ano. Aplicação de um questionário para os professores dessa turma. Entrevista coletiva (Grupo Focal) com oito estudantes não indígenas da turma observada.

Consentimento: Autorizo o estudo acima descrito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação de professores e alunos, sendo que estes também já foram esclarecidas. Os alunos terão a oportunidade de autorizar (ou não) o uso de seus depoimentos. Tive a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queria o desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia deste documento.

Nome:

Assinatura:

Assinatura da responsável pela pesquisa:

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Autorização do uso de imagem da Escola Voga

Autorizo Kátia Simone Müller Dickel a usar em sua dissertação as fotografias produzidas por ela em 2012 e 2013.

Assinatura:

Assinatura da responsável pela pesquisa:

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Autorização do uso de imagem da Escola Haydée

Autorizo Kátia Simone Müller Dickel a usar em sua dissertação as fotografias produzidas por ela em 2012 e 2013.

Assinatura: _____

Assinatura da responsável pela pesquisa: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Apêndice A

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALOGADA PARA O PROFESSOR KAINGANG DA ALDEIA POR FI

Nome do entrevistado: Dorvalino Cardoso

1. O que a escola significa para você e para seu povo?
2. Como é o processo de avaliação?
3. Como são distribuídas as matérias dentro da semana?
4. Você segue um horário? Ou seja, as disciplinas têm dias certos a serem aplicadas?
5. Você usa livro didático? Qual?
6. Há um projeto de ampliação da escola para oferecer os anos finais do Ensino fundamental. Por que almejam essa ampliação?
7. Como você vê a inserção de estudantes Kaingang na escola Haydée? Quais os maiores desafios vividos lá?

Apêndice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA PARA OS KAINGANG QUE ESTUDAM NA ESCOLA NÃO INDÍGENA HAYDÉE MELLO ROSTIROLLA:

- As brincadeiras são parecidas com as que brincam na aldeia?
- Nas aulas de Educação física vocês jogam futebol?
- Como os times são formados?
- Vocês sentem alguma diferença em relação aos horários de entrada/merenda/recreio/disciplinas/saída? Falem-me sobre essas diferenças em relação às aulas na aldeia:
- Na escola da aldeia as regras já eram conhecidas por vocês. Como vocês se relacionam com as regras daqui?
- Se vocês encontram alguma dificuldade quais são as maiores que vocês encontram?
- Contem-me com o que é o relacionamento com os colegas e com os professores:
- O que as atividades diárias na sala de aula ensinam para vocês?
- Vocês estão encontrando o que procuravam na escola fora da aldeia?
- Os trabalhos escolares geralmente são em grupos. Como são formados esses grupos?
- Vocês realizam as atividades extras? Sentem quais os tipos de dificuldades? Ou não sentem nenhuma?
- Vocês se identificam com os colegas da turma em algum aspecto? Quais?
- Quais foram os aprendizados a partir dessa convivência?
- Alguém tem alguma troca de experiências entre vocês para contar? Qual(is)?

Apêndice C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA PARA OS ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS DA ESCOLA HAYDÉE:

- Vocês já foram até a Aldeia Por Fi?
- O que vocês sabem sobre os Kaingang?
- Quais são as características que mostram a vocês que eles são indígenas?
- Quais são as brincadeiras que vocês fazem com os colegas Kaingang?
- Vocês percebem alguma diferença nessa relação de convivência?
- Vocês se identificam com os colegas Kaingang em algum aspecto? Quais?
- Quais foram os aprendizados a partir dessa convivência?
- Quando há trabalhos em grupo os colegas Kaingang fazem parte do grupo de vocês?
- Alguém tem alguma troca de experiências entre vocês para contar? Qual(is)?

Apêndice D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES DO 6º ANO DA ESCOLA HAYDÉE

As questões abaixo se referem à formação dos professores:

1. Qual é sua área de atuação?
2. Há quanto tempo atua como professor (a)?
3. Em quantas escolas você trabalha atualmente? Quais?
4. Quantas horas você têm nesta escola?
5. E há quanto tempo trabalha nela?

As questões abaixo se referem à temática indígena:

1. Há no currículo de seu curso de graduação uma disciplina sobre a temática indígena? Em caso positivo, que disciplina foi? Contribuiu para a sua prática docente?
2. Vocês já participaram de alguma palestra ou seminário sobre a temática em questão? Em caso positivo, destaque o(s) que considerou importante(s) (ano, nome, organização e local, se possível:
3. Vocês acham importante a escola proporcionar palestras sobre esta temática? Por quê?
4. Vocês conhecem a Lei 11645/08? O que essa lei significa para vocês?
5. Vocês trabalham a questão indígena em sua sala de aula? Quando? Como?
6. Vocês já realizaram alguma pesquisa ou apresentaram algum trabalho sobre a temática indígena em eventos acadêmicos? Caso a resposta seja positiva descreva-a:
7. Quem gostaria de fazer alguma consideração importante sobre esta questão sinta-se à vontade:

As questões abaixo se referem especificamente aos estudantes Kaingang:

1. Vocês sabem por quê eles estudam na escola fora da aldeia?
2. Vocês conhecem a Aldeia Por Fi?
3. Vocês conhecem os estudantes Kaingang?
4. Vocês acham importante conhecê-los, saber sobre sua cultura? Por quê? Caso conhecessem, que contribuições proporcionariam para a aula de vocês?
5. Vocês acham que tem necessidade de aproximar os estudantes Kaingang da turma e vice-versa?

Caso sua resposta seja positiva, vocês tentam proporcionar a aproximação deles com a turma e vice-versa de que maneira?

6. Os estudantes Kaingang são participativos em suas aulas?
7. Eles pedem o seu auxílio para realizar as atividades?
8. Eles pedem ajuda aos colegas não indígenas?
9. Eles são assíduos?
10. Vocês proporcionam atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes? Por quê?
10. São aproveitados, em algum momento, os saberes indígenas na sala de aula?
11. O que a convivência com os estudantes Kaingang marcou em vocês?
12. Quais foram os aprendizados a partir dessa convivência?