

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

BRUNO FERREIRA

**EDUCAÇÃO KAINGANG: PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Porto Alegre

2014

EDUCAÇÃO KAINGANG: PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Bruno Ferreira

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

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca examinadora:

Dr. Roberto Zwetsch (EST)

Dra. Marta Ramos Oliveira (IL/IFRGS)

Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEDU/UFRGS)

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Bruno

Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar / Bruno Ferreira. -- 2014.

98 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. educação indígena. 2. escola kaingang. 3. processos próprios de aprendizagem. 4. crianças indígenas. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.

“Vāsỹ ěg mré ke ag kanhir nhir fã, něgněg tỹ”

Hamě: Kỹ vāsỹ ke ag něji tỹ jagně kato nén ũ to kanhig nhir sór tĩ.

Kỹ ag něji tỹ, jagné mré to jykrén nỹtĩgtĩ, prur ki nỹtĩ kỹ.

Hãra ũ tỹ kuju kã jě ěn ji tỹ ag mỹ: mũnỹ Něgněg já tỹ kanhig nhir jé ke mũ. Ũn tỹ kuju kãjã ěn jyjy hã vỹ: “Ka’jěre” ke mũ. Ěn ki Ěgoho ji tỹ, ti mỹ: Kỹ ã mỹ, Něgněg já han há jě ke mũ. Ky tóg hỹ ke mũ, Ka jěre ti. Kar Ěgoho tỹ ti mỹ: Ā ne tỹ, Něgněg han tĩ ke mũ. Ěn ki Ka Jěre tỹ ti mỹ: Gãr fár tỹ ěg tỹ han tĩ ke mũ.

Ěn ki ũ tỹ to vēmén nỹtĩ ag kar tỹ, ti mỹ: Kỹ tỹ kar ěg mỹ ũ han ke mũ. Ěn ki Ka Jěre tỹ ser ag rĩn ve, ũ han mũ ser[...].

(Natalino Góg Crespo)

AGRADECIMENTOS

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

Nesse momento, quero agradece minha namorada, uma pessoa compreensiva e dedicada, Rosangela Gonçalves, pois sempre soube me incentivar nos momentos de crises que tive quando tinha que escrever minhas humildes reflexões.

Meus familiares, pai Albino Ferreira e mãe Pedra Ferreira, que além do apoio, me ajudaram muito nas reflexões, me contando suas histórias, meus irmãos e irmãs que sempre estiveram prontos a me ouvirem, isso me dava mais força para continuar na caminhada que ora tinha que seguir.

Quero agradecer a Maria Inês de Freitas, pelo incentivo e principalmente pela dedicação que teve com meu filho, Bruno Jr. Tógin Ferreira, meu conselheiro kaingang, pois carrega dentro de si a sabedoria dos velhos kaingang, “o silêncio”. Muito obrigado Tógin, pelos ensinamentos.

A todos os colegas do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, pela compreensão e apoio, a todos os professores que trabalham nas escolas do Guarita, em especial os professores da Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes, por todos os ensinamentos que me proporcionaram.

Uma pessoa muito especial, Cledes Markus, não existe palavras para agradecer. Em seu nome, Cledes, quero agradecer a todos os companheiros do COMIN, pelo incentivo e a EST, por terem me acolhido nos seus espaços.

Meus sinceros agradecimentos a professora Juliana Shineider Medeiros, companheira e amiga, que me desafiou para essa nova etapa de minha vida, proporcionando muitos aprendizados e reflexões.

Agradecer a todos os professores que convivi durante minha estada na cidade grande, em especial os professores(as) Roberto Zwetsch, Dóris Bittencourt Almeida, Marta Ramos Oliveira e Gersem Baniwa pelas contribuições e aceitarem ler e ouvir minhas humildes ideias.

A todos amigos e colegas com quem convivi, mas um é muito especial, Thiago Iwaszko Marques Proença, colega e amigo que sempre esteve pronto para ouvir minhas angústias, aflições, o irmão que tinha na cidade grande.

Por fim, agradecer de coração à professora Maria Aparecida Bergamaschi, minha orientadora, por tudo que fez por mim, pelo carinho e a compreensão, que sem isso não teria juntado essas humildes palavras que fazem parte desse trabalho. E ao povo kaingang por serem portadores de grandes sabedorias e técnicas que guardam muito bem em suas memórias as quais tive o prazer de reviver e compartilhar.

TI KAR TU VĚNHRÁ

Vãnh rãnrãj tag vỹ tỹ nén ù nón han kỹ nĩ, gĩr ag tu, ag hẽren kỹ kajrãn tĩ tu ke vỹ, ag tỹ ãg ne mré nén ù ki kajrẽen kar ag mré ke mỹ tỹ rãnrãj já, mỹr tỹ educação Kaingang: Tu vẽnhkajrén fã ti iskóra mĩ, tag tỹ sỹ Ęmã Missão Indígena, Guarita, Redentora tu tỹ as, RS. Ęmã tag ki ag tỹ ẽg nĩ tó kãn tĩ. Kỹ sỹ ag mré vẽnén, ag tag tỹ hẽren kỹ gĩr ag mré han tĩ, ag ta tu kajrãn já, sỹ vem ki sỹ ùn sénh há mré gĩr tỹ ẽg nỹ mré nén ù ki kajrãn rãn tĩ, mỹr ag tỹ ve kar ag tỹ han sor tĩg gé, ki ãmãn ag tỹ tĩ gé ag tỹ mĩ mũ ẽn tũ kar ag tỹ kinhrãg fã han ẽn ti ag ẽmã kãki kar iskóra tỹ vĩ tỹ professor kanhgág ag tỹ fóg fag mré hã tu tá ẽg nẽ mré tu vẽnén kar ẽg ne mré tu kinhrãg nỹ tĩ fã nĩgẽ. Mỹr tỹ há tavĩn nĩ, sỹ tỹ kanhgag ta tag tu vãsán kar ge mĩ kãtĩg já ti, inh pi ta ùn mũ tu vẽnhkajren fã tag tu. Mỹr sỹ ag mré vamén ag tỹ han fã tog ti, pĩ tu nỹtĩ kỹ ag tỹvãmén tĩ, pi mĩ rapi tĩ kar papé tĩg tĩ, vé ki amãj ge ag vĩ ti. Há tavĩn ta tĩ kanhgag ag tỹ ag nén han fã tuvãnh tũ ti, kar ag tỹ gĩr ag kajrãn fã tog ti já iskóra tỹ nén ù vỹ gé kanhgág ag tỹ ki vãnh kanhrãn ti kegé, kar ag tỹ nén ù han fã ven ti.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma investigação reflexiva a respeito dos processos de construção de conhecimento das crianças nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang, aqui intitulado de Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. A investigação foi realizada, principalmente, no setor Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora - RS. A comunidade escolhida tem, em sua particularidade, todas as pessoas falantes da língua materna kaingang. Diante disso, busquei dialogar com as pessoas a respeito das formas de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças. Uma das constatações é que as crianças e os adultos ocupam os mesmos espaços para aprender, o que resulta em crianças mais autônomas, pois o seu aprender está baseado no ouvir, observar e experimentar. Além dos espaços tradicionais e formas próprias de construção de conhecimentos no dia-a-dia da comunidade, a escola aparece como mais um lugar que, gradativamente, está sendo ressignificado pelas crianças e professores indígenas, como espaço de diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. É importante dizer que, como kaingang que sou, em nenhum momento me excluí dos processos de aprendizado que fui levantando durante a construção do presente trabalho. Assim, me apoiei muito nas rodas de conversas, uma prática kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações e sim o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala. Diante da minha posição de Kaingang, utilizar qualquer outra metodologia de pesquisa estaria me excluindo do processo de construção de conhecimento e mais, o trabalho foi construído com pessoas vivas. Ainda é importante perceber que os kaingang mantém muito vivas em suas memórias as formas de ensinar as crianças de acordo com seus processos próprios e a escola aparece como um novo espaço que, a cada dia que passa, está sendo ressignificado como um importante espaço de construção e empoderamento do povo Kaingang.

Palavras-chave: educação indígena; escola kaingang; processos próprios de aprendizagem; crianças indígenas.

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de una investigación reflexiva acerca de los procesos de construcción de conocimiento de los niños en formas de saberes compartidos de la comunidad Kaingang, titulado aquí: *Educación Kaingang: procesos propios de aprendizaje y educación escolar*. El trabajo fue realizado en el sector Missão, del Territorio Indígena Guarita, Municipio Redentora, Río Grande do Sul. La comunidad elegida tiene la particularmente de que todos sus habitantes tienen como lengua materna el Kaingang. Por lo tanto, busqué dialogar con las personas sobre las formas de construir conocimientos y su transmisión a los niños. Una de las conclusiones es que los niños y los adultos ocupan los mismos espacios de aprendizaje, lo que se traduce en niños más autónomos, ya que su aprendizaje se basa en escuchar, observar y experimentar. Además de los espacios tradicionales y las formas propias de construcción del conocimiento en la comunidad, en el día a día, la escuela aparece como un lugar que gradualmente, los niños y los maestros indígenas van resignificando como un espacio para el diálogo entre los conocimientos indígenas y no indígenas. Es importante decir que, como Kaingang que soy, en ningún momento me excluí de los procesos de aprendizaje que fui relevando durante la construcción del presente trabajo. Así que me apoyé mucho en las ruedas de conversaciones, una práctica Kaingang que muchas veces ocurre en torno al fuego, donde no se utiliza un lápiz o un cuaderno para tomar notas, pero si se escucha en silencio atentamente a cada persona que habla. Dada mi posición de Kaingang, la utilización de cualquier otra metodología de investigación me estaría excluyendo del proceso de construcción del conocimiento y más aún porque el trabajo fue construido con personas vivas. Aún es importante darse cuenta de que los Kaingang, mantienen muy vivas en sus memorias sus maneras de enseñar a los niños de acuerdo a sus propios procesos, y la escuela aparece como un nuevo espacio que, cada día que pasa, está siendo resignificado como un importante espacio de construcción y empoderamiento de la población Kaingang.

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
Uma trajetória de vida que conduziu à pesquisa.....	15
CAPÍTULO II	
Situando os Kaingang, a educação escolar e a Terra Indígena Guarita	
O povo Kaingang.....	36
Terra Indígena Guarita.....	42
O Serviço de Proteção ao Índio no Guarita.....	47
A escola.....	52
Setor Missão e a escola.....	56
CAPÍTULO III	
As Crianças Kaingang: como elas aprendem.....	64
As crianças e a escola.....	75
CAPÍTULO IV	
Os desafios de uma escola Kaingang dos dias atuais.....	81
O que ainda está por ser feito.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Prÿg – marcador de tempo kaingang.....	17
Imagem 2: Kofá – Velhos kaingang em uma roda de conversa.....	34
Imagem 3: Mapa da Terra Indígena Guarita e seus setores.....	45
Imagem 4: Recorte do Zero Hora 25/06/83.....	51
Imagem 5: Aeroclube de Tenente Portela, setor Pedra Lisa.....	54
Imagem 6: Mãe kaingang e sua filha, Linha Bananeira.....	65
Imagem 7: Bolo assado na cinza e mãe kaingang do setor Irapuá.....	69
Imagem 8: Něgněg.....	73
Imagem 9: Gĩr vėnhkanhir.....	74
Imagem 10: Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes.....	77
Imagem 11: Reunião de mães e pais da Esc.Est. Indígena Davi Rygjo Fernandes..	78

LISTA DE SIGLAS

APBKG: Associação dos Professores Bílingues Kaingang e Guarani

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

ONISUL: Organização das Nações Indígenas do Sul

PPP: Projeto Político Pedagógico

SIL: Summer Institute of Linguistics

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

TI: Terra Indígena

IECLB: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

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

COMIN - Conselho de Missão entre Índios

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CRES - Centro Rural de Ensino Supletivo

UPF – Universidade de Passo Fundo

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

PROEJA: Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

CTPCC: Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, baseado nos pressupostos legais existentes no Brasil e em legislações internacionais, conduz uma investigação reflexiva a respeito dos processos de construção de conhecimento das crianças nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang. Tem como referência o Setor Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora – RS, local onde me propus a observar as crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua construção de conhecimento, dentro e fora do espaço escolar. Dessa forma, busco evidenciar a importância do espaço escolar e os espaços de construção de conhecimentos indígenas a partir de processos próprios, considerando a cultura, os costumes, a tradição e a visão de mundo própria do povo kaingang e dessa comunidade.

Sabe-se que, apesar da existência de uma legislação que ampare para uma educação escolar diferenciada e específica, nem sempre essa especificidade é reconhecida pelas políticas públicas desenvolvidas em algumas secretarias estaduais e municipais de educação, onde muitas vezes as políticas desconhecem ou não dão importância para os modos como são construídos e transmitidos os conhecimentos indígenas. Assim, se impõe uma educação escolar que não respeita os espaços e as formas de construção de conhecimentos, levando os Kaingang a práticas escolares que proporcionam a perda de sua língua e em consequência a sua história e de todos os processos próprios que em sua maioria está baseado na oralidade, em que as pessoas mais velhas são de extrema importância.

Como é de conhecimento mais amplo, há muito tempo vem ocorrendo a escolarização dos indígenas, por meio de modelos e políticas educacionais direcionados à assimilação e à integração dos indígenas na sociedade não indígena, e isso não foi (não é) diferente com o povo Kaingang. Nesse sentido, promoveu e, por vezes, promove ainda, muitas perdas culturais entre os Kaingang.

Diante disso, é importante evidenciar os espaços, os meios próprios de (re)produzir e formas de repassar às gerações os conhecimentos produzidos ao longo dos tempos e, que muitas vezes estão reprimidos nas memórias dos velhos sábios. Almeja-se, assim, uma educação de qualidade, específica e diferenciada, que são elementos fundamentais para termos, de fato, uma educação escolar

indígena. Então, compreender as crianças Kaingang no espaço da comunidade e no espaço escolar é fundamental.

Assim, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, escrevo sobre a minha trajetória de vida, discorrendo sobre os ensinamentos que tive junto a minha bisavó, meus pais e pessoas mais velhas da comunidade; aprendizados que aconteceram em diversos espaços espalhados pela comunidade kaingang e ainda, as experiências escolares que tive nessa época e, em consequência, minha trajetória em espaços escolares. Compreendo que ambos os espaços foram muito importantes, assim, evidencio um compromisso que me levou a caminhar até a chegada à universidade e a construção do presente trabalho, com a proposta de produzir novas reflexões a respeito dos kaingang, em especial com a educação escolar e o aprender indígena.

No segundo, faço uma contextualização sobre os Kaingang, a Terra Indígena Guarita e a escola. Discorro sobre o povo Kaingang, sua história e a distribuição geográfica pelo seu território, sua organização sociocultural, que é conhecida pelos princípios cosmológicos dualistas, de acordo com seu mito de origem, representado pelos antepassados Kamẽ e Kajru. Em seguida, apresento a Terra Indígena Guarita, percorrendo sua história, inserida na história de seu povo e que não é diferente das demais terras Kaingang, salientando que ao longo dos tempos foram vítimas de um processo de muitas perdas, muitas delas propiciadas pelo próprio órgão federal, teoricamente responsável pela proteção de seus bens. Na sequência, trago as escolas da Terra Indígena do Guarita, ambas muito especiais: uma foi onde dei meus primeiros passos escolares; a outra fica na comunidade do Setor Missão, procuro recuperar um pouco da história desse setor que é onde realizo o presente trabalho.

No terceiro capítulo, discorro sobre as crianças Kaingang, como elas aprendem, mostrando como as crianças estão envolvidas nas atividades do cotidiano familiar. Procuro evidenciar a participação das crianças em serviços que, em tese, seriam de adultos, mas percebo que as crianças, a seu modo, são capazes de realizar o mesmo trabalho. A partir disso, as crianças vão criando, através da brincadeira, as mais variadas atividades na comunidade. Fica evidente que as crianças incorporam o cotidiano e assim vão recebendo, construindo e transmitindo saberes, tomando consciência de sua importância dentro de sua cultura. Assim, fica

claro que as crianças Kaingang têm liberdade, autonomia e estão inseridas nos processos educacionais das famílias. Ainda procuro mostrar o espaço da escola e a participação da comunidade escolar, além de descrever algumas atividades das crianças nesse novo espaço de ensinar e aprender, bem como o comportamento dos professores na escola.

No quarto capítulo, apresento os desafios de uma escola Kaingang dos dias atuais e o que ainda está por ser feito. Também procuro trazer alguns desafios para a escola como um espaço carregado de valores e símbolos que passam a fazer parte da vida das comunidades indígenas. Assim, a escola, como um lugar de encontro e de relações entre os diferentes, gera uma tensão. Procuro propor alguns caminhos que podem ser percorridos para fazer uma educação escolar diferenciada e específica nas Terras Indígenas, escola esta que tem um importante papel a desempenhar nos projetos futuros dos povos indígenas.

Por fim, as considerações finais, onde procuro trazer e sintetizar as ideias que trago neste trabalho para a nossa reflexão e faço outros apontamentos e possibilidades para a educação escolar nas Terras Indígenas.

CAPÍTULO I

Uma trajetória de vida que conduziu à pesquisa

Hoje, na virada do século 21, o povo Kaingang faz suas reflexões acerca destas questões. Ao mesmo tempo pensam saúde, pensam a escola. Nos dias atuais, algumas comunidades indígenas estão realizando o “culto aos mortos”, tornando a cultura mais forte e presente. (Pedro Sales, 2013)

Tem momentos em que os seres humanos perdem a consciência daquilo que os mantém unidos, daquilo que lhes garante confiar em seus valores. Quando isso acontece aos povos indígenas, a construção de novos conhecimentos é buscada no passado, permitindo assim a reconstrução de novos valores que vão dar sentido, novamente, à existência do povo. Também é nesse momento que procuramos buscar e dar o melhor que podemos ter nessa reconstrução da cultura. Penso que isso é um momento muito importante para a sociedade Kaingang, que está em busca de novos horizontes.

Diante dessa busca, procurarei descrever a minha trajetória, evocando na memória momentos importantes na vida kaingang. Lembro com muita clareza do tempo em que eu tinha por volta de cinco anos, quando morava com minha bisavó, Dona Júlia, como era conhecida pelas pessoas não indígenas. Para nós Kaingang, era conhecida como mãe velha ou “mãe veia”, com uma idade aproximada de 80 anos. Dona Júlia morava na sede do posto do SPI – Serviço de Proteção ao Índio e que passou a ser também, por muito tempo, a sede da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, na Terra Indígena Guarita. Esta era tida como uma sede modelo naquela época, onde havia um moinho para produzir farinhas, galpões onde era armazenada a produção das chamadas lavouras comunitárias¹, posto de saúde, escola, casa do chefe do posto. Mas também tinha uma serraria, ou seja, uma madeireira que beneficiava madeiras retiradas da mata da Terra Indígena. Essa vila era controlada por uma sirene, que comandava o tempo das atividades dos indígenas. Da casa de

¹ Eram chamadas comunitárias, no entanto, eram lavouras que pertenciam ao Posto Indígena, cultivadas pelo trabalho forçado da comunidade.

minha bisavó, assistia-se ao movimento dos Kaingang, que a cada toque da sirene corriam para atividades previamente determinadas, atuando como escravos².

Na casa de mãe veia, éramos uma turma de crianças, provavelmente entre quatro a sete anos de idade, permanecíamos lá enquanto nossos pais e nossas mães serviam as atividades do posto, principalmente trabalhando nessas lavouras ditas comunitárias. Compreendo hoje que nossos pais tinham uma vida de escravos, pois trabalhavam o tempo todo nas plantações de trigo, milho e feijão. Derrubavam a mata “para aumentar as lavouras do posto”, como diz meu pai. Mesmo produzindo muitos e diversificados alimentos, as pessoas comiam farinha de milho misturada com feijão, tudo mal cozido em um “panelão”³ e nossa mãe veia, diante de tantas dificuldades, nos cuidava.

Apesar do contexto duro em que vivi, foi uma época de muito aprendizado. Pensando bem, esse contexto fez com que nossa bisavó nos ensinasse muito, como quando íamos à mata para procurar frutas ou outro alimento como o fuva⁴, que também é uma espécie de remédio. Sobre o fuva, transcrevo na sequência a narrativa feita por um aluno da Escola Estadual Davi Rygjo Fernandes:

“Fuva vỹ tỹ, vễjễn nĩ gé. Hãra ẽg tỹ fuva veje ẽg tỹ pur ja, kãmĩ jã vaj mũ tĩ. Hãra tỹ ga já fãg nĩg tĩ gé, ka ẽg tỹ fuva ve ka ẽg tỹ tỹ póg! Póg ke ti, ka tĩ ga tỹ vár mũ ser. Kar ẽg ve kar ẽg tỹ tỹ vễjễn han jé, ã tỹ pĩ han vễn tĩ gé kar ẽg ser kukrũ ki porko tễg tỹ ki fag tĩ gé. Kar ẽg tỹ ki goj mĩg tĩ gé. Kar goj tỹ vãnvár nĩ ka ki ẽg tỹ ki fuva vãm tĩ. Kar ẽg tỹ ki as gón tĩ gé. Kar ti grã kar ẽg tỹ ser farij mrég tó ton kỹ tu ko tĩ ser. Hora, tỹ tỹ vễjnhytaja fã nĩn tĩ. Inh mỹj fi tỹ inh mỹ â tỹ ko ka ã pi kusa mãy mũ ke ti”.

Além disso, mãe veia nos mostrava muitos remédios que podem curar doenças e, mais do que isso, ela nos curava para que não ficássemos doentes. Hoje, vejo que ela fazia isso porque percebia que a enfermaria do posto era muito ruim e não daria conta de cuidar de nossa saúde. Outra coisa na qual ela insistia era

² Uso a palavra escravo, pois os indígenas, embora habitassem uma Terra que por direito lhes pertencia, eram obrigados a trabalhar para os brancos sem remuneração, apenas recebendo para isso alimentação de baixa qualidade.

³ Sobre esse tema, cito o estudo mais detalhado, realizado por Maria Inês Freitas (2010)

⁴ Um tipo de planta muito apreciada na culinária kaingang.

em passar em nossos braços e pernas umas folhas e dizia que era para não ficarmos cansados. Hoje compreendo que ela sabia que, assim que ficássemos adultos, também iríamos trabalhar como nossos pais.

Então, vivi uma época de muita carência: carência afetiva, causada pela ausência dos pais, mas que era suprida por um convívio intenso com as pessoas mais velhas que nos cuidavam. Isso proporcionou muitas aprendizagens sobre a vida dos Kaingang, as curas, os rituais, a passagem do tempo... Entre esses conhecimentos aprendi que nós Kaingang temos nossos marcadores de tempo, como o *prÿg*, um tipo de lagarta que vive em grupo, todas amontoadas e nunca são vistas subindo em troncos de árvores, como mostra a foto, registrada no mês de agosto de 2013.



Prÿg - Foto: Bruno Ferreira

Quando aparecia o *prÿg* significava que era o tempo de preparar os roçados para fazer um novo plantio. Quando aparecia de forma bem amontoadada e em bastante quantidade, como mostra a foto acima, era sinal de muita fartura para o ano que estava iniciando – que vai do mês de agosto e se estende até novembro, quando começa o período das frutas nativas -, chegando assim o final das carências e anunciando a esperança de uma vida nova. Além do preparo de roçados, o *prÿg* anuncia um período propício para usar os remédios kaingang, pois todas as árvores estão na época de brotação nova e, dessa forma, estaríamos também nos renovando. Especialmente nesse período, para nós é muito importante,

aprendermos a conhecer as plantas, sua função de cura medicinal e, mais do que isso, aprendermos a conviver de forma mais intensa com a natureza, dialogando com as mais variadas linguagens.

Além de aprender com pessoas mais velhas, os *kófa*, também tenho meu pai como um grande conhecedor da mata e que me ensinou a dialogar com ela. A mata, como um lugar mágico, um lugar de desafios e de respeito, nos conduz a reconhecer nossos limites e com toda sua magia faz com que aprendamos a ouvir e a entender os sinais que ela nos transmite. Cada movimento que ocorre no seu interior precisa ser compreendido como uma de suas variadas formas de comunicar-se com a gente. É a mata que mostra para qualquer pessoa sua fragilidade e o quanto somos despreparados para viver numa sociedade complexa. Compreender as manifestações que ocorrem na natureza é muito mais do que ver a água como um líquido, mas sim, como um lugar sagrado de cura e morada dos deuses, um lugar de muito respeito e sabedoria.

Conhecer as manifestações da natureza não é simplesmente saber o nome da planta e suas utilidades, é compreender suas funções, para que servem. Moro em uma Terra Indígena que ainda possui uma quantidade considerável de mata nativa, porém, no passado, havia muito mais do que agora, pois o Guarita sofreu um intenso desmatamento, principalmente nos anos de 1960 a 1980, quando foram destruídos muitos lugares sagrados, como fontes de águas onde eram feitas as curas das crianças pelos nossos *kujá*.

Esse também foi o período em que dei meus primeiros passos escolares, na Escola Estadual Indígena Bento Pĩ Gog, situada no setor da Pedra Lisa, município de Tenente Portela - RS⁵. Na escola, as professoras falavam na língua portuguesa e eu só conhecia a língua Kaingang. Aliás, nós crianças éramos proibidas de usar a nossa língua, pois predominava o entendimento que deveríamos falar o português para sermos “civilizados”. Foi um período muito difícil de minha vida: não entendia nada do que estava acontecendo, pois como já mencionei anteriormente, fui criado com minha bisavó e meus avós maternos e todos falavam o nosso idioma originário.

Lembro muito bem quando fomos morar perto de meus avós paternos, que não falavam kaingang. Minha avó contava que seu pai tinha vindo do Paraguai no

⁵ A Terra Indígena Guarita contempla partes dos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, todos no estado do Rio Grande do Sul.

final do século XIX, juntamente com sua mãe, e que logo se casaram. Minha bisavó, que era kaingang, falava a nossa língua, mas após o casamento foi proibida de falar, pois seu esposo (meu bisavô) tinha medo de que, ao usar a língua indígena, pudesse estar falando algo sobre ele. Assim, nenhum de seus filhos e filhas aprendeu a falar kaingang. É importante destacar esse fato na minha história familiar, pois minha mãe fala kaingang e meu pai português, exatamente porque houve essa proibição, ainda por parte do meu bisavô.

Meus avós moravam próximo à escola, cerca de cinco quilômetros, que para minha sorte se localizava numa comunidade que tinha como língua primeira o kaingang. Então, quando ia à escola passava pelas casas das pessoas com quem podia me comunicar, inclusive o Bento Pĩ Gog, que hoje dá seu nome àquela primeira escola que frequentei. Por outro lado, faltava muito às aulas, pois meu pai, mesmo não falando a língua de seus antepassados, tem muito conhecimento e muitas vivências da cultura kaingang. Com frequência fazíamos pescarias, que era a forma dele me levar à mata para me transmitir importantes conhecimentos. Penso agora que ele estava percebendo que a escola não contribuía para meu modo de ser kaingang, então me convidava para atividades alternativas que me faziam faltar muitas aulas.

Sozinho na mata com meu pai, além de aprender as coisas da cultura milenar de meu povo, também fui aprendendo a falar português. O mais importante de tudo isso era que ele usava a natureza como espaço de aprendizado. Seu material didático estava livre, pronto e disponível na floresta. O meu grande professor!

Assim, alternando escola, meu pai e as pessoas da comunidade, passei os primeiros seis anos escolares na escola Bento Pĩ Gog, no setor Pedra Lisa da Terra Indígena Guarita. Entre meus nove e quinze anos essa escola só oferecia estudos até a quarta série. Reprovei por dois anos e penso que só dei importância aos estudos após os quinze anos de idade. Talvez esse meu exemplo ajude a compreender o tempo em que um aluno indígena ainda hoje permanece na escola e se passe a considerar outras formas de contar o tempo de ingresso. Talvez o meu pouco apego à escola se justifique diante de outras atividades que julgava mais importantes aprender antes dos estudos escolares e vejo que essa é uma realidade ainda presente, como escrevi em meu diário de campo:

Em uma conversa no Setor Missão, ouvi um professor falar que ainda não colocou sua filha na escola porque ela tem que aprender mais outras coisas, da nossa comunidade, pois ela ainda não está pronta, precisa viver mais com as pessoas mais velhas daqui. Dizendo isso, foi até onde as crianças estavam brincando e ajudou-as a fazer um fogo pra brincar. (Diário de Campo, novembro de 2013).

Penso que a vida e as aprendizagens realizadas no cotidiano da cultura Kaingang foram me deixando mais pronto para enfrentar meus estudos na escola e na academia. E foi assim que, com 15 anos, continuei minha caminhada escolar, frequentando as aulas na Escola Estadual Professora Cléia Salete Dalberto, na sede de Tenente Portela, um dos municípios próximos de nossa terra. No entanto, mesmo com uma maior maturidade propiciada pela vivência Kaingang que me fortalecera como pessoa, fora de minha comunidade as dificuldades não diminuíram, pois agora estava numa escola em que professores e também alunos, só falavam a língua portuguesa. Porém, pela primeira vez em minha vida escolar, em 1980, uma professora de história percebeu que eu precisava de um tratamento diferente: fazia a avaliação de forma oral, enquanto outros alunos não indígenas prestavam a prova escrita. E esta foi a única disciplina que aprovei.

A primeira parte da vida escolar, bem como a minha vida na comunidade, foi a época que mais marcou a minha trajetória e que me motivou a levar adiante a luta em defesa da língua indígena, pois vivenciei um momento em que me foi proibido praticar o bem mais precioso de um povo, a língua materna. Essa proibição ocasionou muitas perdas.

A partir da minha experiência e do que observo que ocorreu com o nosso idioma, posso dizer que perdemos muito de nossas práticas educativas ou, no mínimo, ficaram guardadas em nossas memórias mais profundas. Hoje, vivemos um momento em que é muito estudada a educação e a escola indígena a partir das perspectivas que estão postas nesses novos cenários da educação. Esse tema merece uma maior atenção e o retomarei mais adiante.

Retornando às lembranças da escola, meus primeiros anos escolares foram marcados também por uma disputa entre a escrita e a oralidade, pois hora eu estava aprendendo muito na comunidade e hora dentro de uma escola; havia momentos em que aprendia a escutar o movimento da floresta com seus ensinamentos e em outros momentos havia a escola, pronta para devorar os conhecimentos de meu povo.

Entender a escrita e a oralidade, suas importâncias e especificidades é necessário, pois como escreve Bergamaschi (2005, p. 204), “oralidade e escrita evocam situações distintas, entretanto coexistem em nossa sociedade, mesmo nesse tempo-espaço de triunfo da linguagem que nos acostumamos a registrar e ler no papel”.

Continuei meus estudos e fui percebendo o quanto os Kaingang têm como uma das bases de transmissão de seus conhecimentos a oralidade. Trago aqui relatos de meu pai, sobre caçadas feitas pelo seu avô, Vicente Ribeiro:

Na época que era um rapaz, contava meu pai, devia ter uns 15 anos, meu avô caçava com flechas e lanças, corria muito na mata para atacar a caça na beira do rio, era uma anta e para que a anta viesse ao seu encontro ou onde estava esperando se passa remédios, assim ela, a caça, não desviaria seu rumo e viria direto ao seu encontro. Mas para ter certeza que iria abater a caça, se usa outro tipo de remédio, que iria paralisar a caça assim que fosse atingida em qualquer parte de seu corpo. (Diário de Campo, janeiro de 2014).

Diante disso, vejo que muitos dos conhecimentos kaingang são passados somente na oralidade. Podia trazer aqui muitos outros exemplos, como os remédios que foram usados pelo meu bisavô e mais tarde usados pelo meu pai. Porém, são conhecimentos exclusivos da oralidade e jamais serão transmitidos por instituições escolares que têm como base de transmissão a escrita. E mais, são remédios usados por guerreiros Kaingang para abater seu inimigo.

Falar com pessoas mais velhas da comunidade é muito bom, é uma viagem ao passado e à tradição, que está muito presente nas ações que essas pessoas praticam, seja ela a mais simples⁶ recepção em suas casas até as mais complexas narrativas, que é a história da vida do povo. Um dos ensinamentos muito valiosos é aprender a ouvir e, para tanto, é necessário respeitar o tempo e o espaço do outro. Quando ouço uma pessoa de idade falando isso para mim, lembro de uma sala de aula, onde muito pouco fui ouvido, onde fica muito evidente o desrespeito do tempo e do espaço do outro, um lugar onde as pessoas são bruscamente interrompidas por outras.

⁶ O simples que aqui refiro seria um bom dia, uma boa tarde, expressão que para os Kaingang é ã mĩ há?, feita como pergunta e que está carregada de uma concepção do modo de ser kaingang, representado na reciprocidade.

Como sabemos, a escola é um espaço muito importante de aprendizado. Por outro lado, ela não tem respeitado os demais espaços de construção de conhecimentos. Com todas as dificuldades, comuns ainda hoje para um estudante indígena, continuei estudando e com todo o esforço consegui ingressar no ensino médio. Desse momento em diante, já tinha mais clareza da importância de ser um indígena em busca de algo para dar conta das dificuldades que nós Kaingang enfrentamos na manutenção de nossas tradições, pois cada dia que passava percebia que nossos contatos com as pessoas não indígenas iam se intensificando. Nossas Terras Indígenas estavam sendo invadidas por igrejas e seitas, por arrendatários e, porque não dizer, pela própria escola. Isso modificava o comportamento dos indígenas em relação à cultura originária.

Foi nessa época (anos 1980), ainda aluno de ensino médio, que ingressei no movimento indígena, no estado do Rio Grande do Sul, participando e desenvolvendo várias atividades que envolviam os povos indígenas e, de modo mais especial, os Kaingang. Naquele momento, as atividades do movimento tinham sua ênfase na retomada das terras que haviam sido perdidas, invadidas e tomadas do povo Kaingang nos anos de 1960.

Para fazer frente aos problemas das terras indígenas no sul, foi criada a ONISUL – Organizações das Nações Indígenas do Sul, que tinha como coordenadores membros dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Xockleng. O marco inicial dos trabalhos é espelhado no que chamo “mito de origem da luta indígena” no sul do Brasil, que foi a retirada de um número aproximado de três mil agricultores que ocupavam a Terra Indígena de Nonoai, no Rio Grande do Sul. Isso aconteceu num período de cinco dias, segundo relatos dos Kaingang de Nonoai⁷, que contaram com apoio de parentes de outras terras indígenas, de maneira especial, de Santa Catarina e Paraná. Nos relatos, os Kaingang dizem que queimaram as sete escolas construídas pela prefeitura da cidade vizinha à Terra Indígena e, armados com porretes, arcos e flechas e lanças, obrigaram os agricultores a desocuparem as terras⁸. A retirada dos colonos da Terra Indígena

⁷ Esses relatos também estão registrados no filme “Terra dos Índios”. Zelito Viana, 1978.

⁸ Estes colonos que foram retirados da Terra Indígena Kaingang de Nonoai iniciaram a luta dos Sem-Terra no Rio Grande do Sul. Ficaram acampados próximos à Terra Indígena, que ficou conhecida como Encruzilhada Natalino, tornando-se uma luta de conscientização política e, com isso reconhecem que eram também vítimas de uma política fundiária concentradora de terras. Muitos

Nonoai foi um grande movimento de retomada de terras organizado pelos Kaingang em 1978, como registrou por escrito Ricardo Cid Fernandes (2003, p. 195):

A expulsão dos colonos da T.I. Nonoai foi o primeiro grande movimento de retomada de terras empreendido pelos Kaingang. Em 1978, cerca de setecentos colonos foram expulsos da T.I. Xaçecó, em Santa Catarina; outros quinhentos foram expulsos da T.I. Manguerinha no Paraná. De lá para cá os processos de retomada de terras indígenas kaingang têm sido constantes.

Espelhada na retomada da terra de Nonoai, a ONISUL articulou, juntamente com as lideranças indígenas de Iraí, a demarcação de sua Terra, que ficou pronta em 1992, quando os próprios índios realizaram a autodemarcação, com o auxílio de diversas comunidades vindas de outras terras indígenas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Após a conquista de Iraí, outras terras foram sendo retomadas, como a de Votouro, Ventarra, Monte Caseiro, Serrinha e, outras que ainda estão em processo de legalização. Diante disso, vão se apresentado novas e distintas demandas para as terras retomadas, entre elas está a construção de escolas para as crianças indígenas.

Então, percebendo as demandas, em especial da educação escolar, a nossa organização sentiu a necessidade de ampliar as discussões, envolvendo as outras questões que são necessárias à vida de uma comunidade. Com essa nova configuração do contexto de lutas do movimento indígena, fiquei responsável por organizar e encaminhar discussões referentes às políticas de educação nas terras indígenas Kaingang.

Com esse propósito, me aproximei de um grupo de professores Kaingang e Guarani, que na época eram chamados de monitores, os quais tinham criado uma associação em 1991, a APBKG – Associação dos Professores Bilingue Kaingang e Guarani, para discutir questões da educação indígena no Rio Grande do Sul. Foi aí que me engajei na luta para pensar um novo jeito de trabalhar a educação escolar nas Terras Indígenas, um jeito que buscasse a valorização da nossa cultura, o reconhecimento dos processos próprios e, principalmente a nossa língua. Para isso, um dos primeiros passos seria qualificar nossos professores, pois se fazia – e, em

desses foram reassentados no Rio Grande do Sul e em outros estados, em projetos de Agro-Vilas. Os que permaneceram na Encruzilhada Natalino, mais tarde, ocuparam a Fazenda Anoni.

parte ainda se faz – necessário um esforço na construção de uma proposta que dê conta das especificidades dos povos indígenas.

É importante dizer que esses monitores tiveram sua formação na década de 1970, resultado de um convênio entre a FUNAI – Fundação Nacional do Índio e a IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil⁹, com a orientação do SIL - Summer Institute of Linguistics¹⁰, convênio esse que possibilitou a realização do curso de formação de professores-monitores bilíngues Kaingang, na Terra Indígena Guarita, município de Tenente Portela, RS, onde foi criado o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Para aquele curso foram enviados jovens Kaingang dos três estados do sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O curso, entre seus objetivos, tinha:

- 1- Promover a formação do senso de responsabilidade em relação a si próprio, para com seu trabalho, para com sua família e comunidade;
- 2- Despertar o espírito crítico no sentido de que se tornem mais aptos a desenvolverem suas personalidades e para que melhor conduzam suas vidas;
- 3- Colaborar no desenvolvimento no espírito de iniciativa para que melhor possam atender suas necessidades e as de sua comunidade;
- 4- Colaborar com a sua auto-afirmação para que se constituam pessoas equilibradas, e que isto se reflita em maior atividade e mais realizações;
- 5- Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas;
- 6- Conduzir, pela educação bilíngüe, que caracteriza fundamentalmente a escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para sua integração à vida nacional.
- 7- Salvaguardando sua cultura e tradições, auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional.
- 8- Levar à valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento. (SANTOS, 1975 pág. 64).

Os monitores, que por sua importante atuação os denomino educadores, vão percebendo que aos poucos estávamos perdendo nossa cultura, as tradições, a língua e, principalmente o nosso direito de sermos diferentes. Então, diante disso, a associação de professores propiciou nossa organização para pensar uma educação escolar que possibilitasse manter o povo Kaingang com suas diferenças e especificidades, sem, contudo, deixar de acessar os conhecimentos não indígenas. Visamos, dessa forma, a construir uma escola que contribua para promover um

⁹ A IECLB tinha uma missão na Terra Indígena de Guarita desde os anos de 1960, por isso, ainda hoje é reconhecido pelo nome o Setor Missão, na referida TI.

¹⁰ Esse instituto iniciou seu trabalho no Brasil em 1956 e, desde então, tem realizado inúmeras pesquisas e assessorias na elaboração de dicionários, gramáticas, textos religiosos e cartilhas nas línguas originárias, atingindo amplamente as atividades escolares.

processo educativo fundado nas práticas, conhecimentos e valores culturais; que oriente a apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos externos e que esteja voltado para o desenvolvimento de respostas condizentes aos desafios contemporâneos e futuros, colocados pelas relações com outras sociedades, conforme consta hoje nos PPP - Projeto Político Pedagógico de muitas escolas Kaingang.

Diante dos desafios, a ONISUL e a APBKG reuniram-se e definiram uma proposta de trabalho, fundamentada na qualificação de seus membros, compreendendo que isso poderia trazer melhores condições nos debates para a construção de propostas e de políticas públicas que se referem aos indígenas.

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

Com esses horizontes, durante minha formação acadêmica fui melhorando minhas contribuições para as reflexões sobre as políticas públicas referentes à educação escolar que eram destinadas às comunidades indígenas, contribuindo também para qualificar o nosso grupo. Acredito que tínhamos dado passos importantes, mas devíamos qualificar também nossos professores. Foi aí que iniciou uma luta concreta para a formação de professores Kaingang que atuassem junto às nossas comunidades, tendo como referência legal a Constituição Federal do Brasil de 1988, primeiro documento a referir o direito dos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Com base nessa importante conquista legal, no ano de 1993, com a articulação da APBKG, que concretizou uma parceria com o COMIN - Conselho de Missão entre Índios; com o CIMI - Conselho Indigenista Missionário, UNIJUI, IECLB e FUNAI, foi criado o primeiro Curso de Magistério Específico para professores Kaingang, sob orientação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Um dos principais objetivos desse curso foi o de valorizar a língua, a cultura e a história dos Kaingang e seus processos próprios de aprendizagens. O primeiro Magistério Indígena desenvolvido no Rio Grande do Sul teve etapas presenciais, que aconteceram nos meses de janeiro, fevereiro e julho, além de atividades desenvolvidas nas comunidades onde o aluno/professor estava morando. As etapas presenciais aconteceram no CRES - Centro Rural de Ensino Supletivo, no município de Bom Progresso, RS, onde a APBKG pagava um valor equivalente a um salário mínimo por mês para o uso do espaço destinado aos alunos cursistas.

O referido curso teve início em julho 1993 e sua conclusão em dezembro 1996, com participação de alunos e professores de todo o sul do Brasil¹¹. Nesse primeiro curso foram formados 22 professores indígenas, com habilitação para trabalhar educação específica e intercultural nas escolas Kaingang.

Acredito que foi aí o início concreto da minha luta por qualidade na educação escolar indígena, pois desse momento em diante passei a participar de eventos sobre de educação escolar indígena que aconteciam na região e também em nível nacional. Entre tantos, em 1995 participei do Congresso de Leitura do Brasil, na Unicamp, Campinas, SP, no grupo Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. Lá tive oportunidade de conhecer muitas pessoas que também eram e continuam tendo preocupação com a educação escolar nas terras indígenas. Desse Congresso surgiu a minha primeira publicação sobre a educação escolar, com o título, “Obstáculos à Autonomia das Escolas Indígenas” (FERREIRA,1997). Ainda durante a década de 1990, tive uma participação no Comitê de Educação Indígena do MEC, em Brasília, participando de algumas definições das políticas de educação escolar para os povos

¹¹ Durante as primeiras etapas o curso contou com alunos/professores do estado do Paraná, que logo desistiram, pois passaram a frequentar cursos oferecidos em sua região.

indígenas do Brasil. Foi nesse período que foram elaboradas as definições acerca das diretrizes da educação escolar indígena.

Conforme o tempo passava, percebia o quanto era importante estar fortalecendo o Movimento Indígena e, além disso, como um dos coordenadores da ONISUL era muito importante estar sempre bem articulado com os demais movimentos populares daquela época, que lutavam para garantir os direitos conquistados na Constituinte de 1987 e se tornaram lei na Constituição Federal do Brasil de 1988, em especial os artigos que se referem aos povos indígenas¹².

Durante minha participação no movimento indígena, estive também sempre presente na Terra Indígena, participando das atividades que meu pai e minha mãe realizavam na roça, ou outras, como ir à mata tirar mel, fazer nossas pescarias, tirar remédios e aprender como usar determinadas ervas curativas. Com a vida imersa em intensas atividades, em 1999 finalmente concluí o curso de História – Licenciatura Plena.

Nesse momento, estava morando na Terra Indígena de Votouro, no norte do Estado do Rio Grande do Sul, município de Benjamin Constant do Sul, e então passei a trabalhar como professor em uma escola Kaingang, mais especificamente na Escola Estadual Indígena Maria da Silva. Então, na prática dessa instituição, percebi que muito pouco havia mudado em relação ao meu tempo de aluno – dos meus anos iniciais –, pois ainda predominava a presença de professores não indígenas alfabetizando as crianças na língua portuguesa. Mais uma vez, via as crianças perdendo a sua língua materna, assim como tinha acontecido na minha época de escola. Como já tenho dito, a perda da língua é a perda da história, das tradições, dos costumes e de toda uma riqueza da cultura indígena.

Além da escola na Terra Indígena, assumi as aulas de História na sede do município de São Valentim, a 24 km da Terra Indígena Votouro. Havia, nessa escola, a predominância étnica italiana e foi onde enfrentei algumas atitudes preconceituosas por parte de colegas professores e também de alunos, atitudes essas que com o passar do tempo foram mudando. Por outro lado, a comunidade escolar e os moradores da cidade tinham um respeito muito grande por mim, pois era a primeira vez que um professor indígena atuava na educação de seus filhos, carinho esse que carrego comigo até hoje.

¹² Refiro-me especialmente aos artigos 210, 231 e 232.

Acredito que foi uma experiência muito importante, que muito marcou a minha vida, pois tive a oportunidade de conviver, de forma mais intensa, com outra cultura, fortalecendo a minha caminhada em busca de uma educação escolar que valorize as diferenças de cada povo. Isso ficou muito claro quando percebi que os alunos com quem eu trabalhava usavam um dialeto italiano para se comunicarem entre si, mais especialmente os que vinham do interior do município. Durante um trabalho de avaliação, ao fazerem uso da sua língua para se comunicar, ficou evidente que isso fortaleceu mais a língua própria como uma forma de defesa e valorização na vida dos povos. No entanto, a escola segue padrões pré-determinados, sem considerar o meio onde está inserida.

A convivência com essas novas realidades me levou a ser convidado a assumir a Secretaria Municipal de Educação do município de Benjamim Constant do Sul, em 2001, município onde está localizada a Terra Indígena Votouro. Como Secretário de Educação, procurei oportunizar aos professores muitas reflexões para contribuir na construção de uma proposta de educação que atendesse aos anseios da comunidade daquele município. Entre as ações desenvolvidas, procurou-se dar prioridade à formação dos professores, em cursos de especialização, nas diversas áreas do conhecimento e também na formação continuada.

Com a formação dos professores tínhamos o objetivo de aproximar a comunidade à instituição escolar, trazendo para dentro da escola os problemas existentes nas comunidades do campo, que são as que predominam naquela região. Dessa forma, buscávamos uma participação maior dos pais nas decisões da escola em todos os níveis, desde a gestão administrativa até os temas pedagógicos, discutindo os objetivos do ensino no meio rural, principalmente considerando as especificidades da escola do campo, com todas suas diferenças. Entendo que para uma educação voltada à realidade da comunidade, seja ela indígena ou não, podemos ter as pessoas com seus costumes e tradições, sem deixar que elas participem de todos os desenvolvimentos tecnológicos presentes em nosso mundo atual.

Por outro lado, considerando a condição de Secretário Municipal de Educação, fizemos uma parceria de trabalho que levou à organização de um curso de formação para professores Kaingang, junto a UPF – Universidade de Passo

Fundo e UNIJUI, com articulação das lideranças indígenas e da APBKG e com apoio do setor de educação da FUNAI.

Dessa articulação construiu-se o curso de formação em nível de magistério para professores Kaingang, com nome de VÃFY¹³, que significa artesanato, trançado. O curso teve como parceiros FUNAI, UPF, UNIJUI, APBKG, Prefeitura Municipal de Benjamim Constant do Sul e lideranças Kaingang. Entre os objetivos do curso estava proporcionar aos professores uma metodologia apropriada para que sua ação pedagógica propiciasse condições para conduzir seus alunos a produzir conhecimentos a partir da realidade que os cerca, pelo exercício da observação, registro, experimentação, reflexão e do acesso a leituras. Buscávamos, assim, fazer acontecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, na perspectiva da valorização, fortalecimento e desenvolvimento da língua e das culturas ditas minoritárias.

Diante das necessidades de melhorar as reflexões referentes à educação e acreditando na qualificação dos professores, saí em busca de melhor me qualificar para a nossa luta. Mudei para Campinas, SP e na Unicamp realizei a primeira experiência de seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação, no segundo semestre de 2003, onde apresentei o projeto com título um tanto ousado: “Formação dos Formadores”. O projeto tinha como objetivo produzir uma reflexão a respeito das experiências dos professores que atuam em programas de formação de professores indígenas. Como referido anteriormente, participei dos dois cursos de formação Kaingang, atuando na coordenação e nessa experiência percebi que muitas vezes os formadores encontravam algumas dificuldades em compreenderem as dinâmicas indígenas. Diante dessas dificuldades, acabava por imperar os conhecimentos ocidentais sobre os conhecimentos indígenas que haviam sido construídos ao longo do tempo, por meio da observação e transmitidos pela oralidade. Com isso me sentia na obrigação de contribuir com uma reflexão que pudesse trazer um novo horizonte para as futuras formações de professores indígenas. Quem sabe poderíamos estar traçando e trançando um perfil de educadores para atuarem nos futuros cursos e assim ter mais êxito nessa formação, preparando professores para

¹³ Curso Vãfy “Formação de Professores Bilíngues Kaingang ou Guarani para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O nome escolhido Vãfy se deu por entendermos que a educação é uma série de trançados que precisam ser construídos, respeitando todos os processos.

atuar nas escolas indígenas Kaingang. Porém, não tive sucesso na avaliação do projeto apresentado à universidade naquele momento.

Não tendo êxito com minha proposta de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, matriculei-me como aluno especial (2003/2), na disciplina de Antropologia Linguística, com o professor Wilmar D'Angelis, no Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Foi um momento importante na minha vida e tive a oportunidade de conviver com pessoas de diversos lugares e com experiências importantes trazidas de suas regiões. Também pude conviver com um mestrando indígena do povo Xockleng, o Nambla, que trouxe muito incentivo, evidenciando a importância da formação para as nossas lutas, e assim mantive muito viva a ideia de continuar a estudar.

Em dezembro do mesmo ano retornei à Terra Indígena Votouro e me engajei na luta pela ampliação da terra dessa comunidade, contribuindo com referências sobre a pesquisa histórica que faria parte do laudo antropológico. Dimensiono hoje a importância daquele trabalho, que me fez continuar as reflexões em busca de caminhos e espaços que permita aos Kaingang a manutenção de suas tradições culturais. É muito sabido que para os povos indígenas a educação não está desvinculada de seus territórios tradicionais e que é nesses territórios que existem todos os espaços onde são construídos seus conhecimentos.

Seguindo na narrativa de minha trajetória que, em certo sentido se enreda com a trajetória da educação escolar indígena das últimas décadas, em julho de 2005 fui convidado para trabalhar na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em Santo Ângelo, na região missioneira do Rio Grande do Sul, onde atuei em dois projetos financiados pela UNESCO/Criança Esperança. Nesse trabalho, fui responsável pela parte pedagógica e tive oportunidade de organizar cursos de formação para professores não indígenas, cursos estes que foram desenvolvidos nos municípios da região missioneira. O objetivo era mostrar a existência de povos indígenas naquela região e, além disso, evidenciar que cada povo indígena tem sua história e seus modos próprios de produção e transmissão do conhecimento. Realizamos formação em 14 municípios missioneiros. Além dos cursos, promovemos intercâmbio cultural entre escolas da Terra Indígena Guarita, que fica no município de Redentora, RS e escolas dos municípios de Santo Ângelo e Giruá, RS. Esse intercâmbio cultural consistia em visitas entre as escolas indígenas

e não indígenas, onde aconteciam atividades culturais envolvendo os alunos das escolas para aprenderem uns com os outros.

Dessas atividades resultaram algumas publicações, muito importantes para contar a história e o modo de vida dos povos indígenas existentes no Rio Grande do Sul, em especial os Kaingang e Guarani. O primeiro livro produzido foi um paradidático: “Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena” (RAMOS, 2006), construído com a contribuição direta dos dois povos indígenas mencionados. Esse material serviu de base para as reflexões dos cursos realizados com professores da região. Além desse, organizamos outro material de cunho mais teórico: “Abordagens Interculturais” (FERREIRA, 2007).

Ainda na universidade acima mencionada, atuei no projeto Kanhgág vënh kógan mré vënh grén – Pintura e Dança Kaingang, que também teve um livro publicado com esse título (SILVA, 2009). A pesquisa teve o apoio do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com objetivo de estimular a revitalização das danças e pinturas ritualísticas dos Kaingang, como ferramenta de salvaguarda do seu patrimônio imaterial, revelando às novas gerações os seus significados como expressões do saber que este povo possui. A pesquisa me permitiu visitar várias comunidades Kaingang no Rio Grande do Sul e Santa Catarina para dialogar com as pessoas mais velhas. E então, confirmei minhas suspeitas de que permanece muito viva a riqueza de nossa história e cultura no cotidiano das pessoas Kaingang, mas que ela está apenas adormecida, sempre prestes a vir em erupção como um vulcão.

Percebendo que os Kaingang mantêm muito firme os conhecimentos advindos de seus ancestrais, senti que podia melhorar minha condição de reflexão diante do que vinha ouvindo dos nossos *kófa*. Foi nesse momento, através do professor Sandro Luckmann, que me inscrevi em 2009/2010 no curso de Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena, na EST – Escola Superior de Teologia, em São Leopoldo, RS. Durante o curso tive o prazer e a oportunidade de conhecer Maria Aparecida Bergamaschi, que foi minha professora na disciplina de Educação no Contexto Indígena, na primeira edição dessa especialização e que proporcionou momentos de muita aprendizagem. Acredito que, além de minha caminhada na reflexão sobre educação escolar e educação indígena, foi nesse momento, no decorrer da disciplina acima citada, que

me desafiei a aprofundar as discussões no que diz respeito aos processos de construção de conhecimentos dos indígenas e mais, percebi, com maior profundidade, que a escola que temos muito pouco tem respeitado os conhecimentos trazidos pelos alunos indígenas para a escola. Aqui me refiro não somente aos alunos, mas podia ainda dizer que desconsidera o ambiente onde a escola está instalada.

Como resultado escrito desse curso apresentei uma monografia final, com o título: “Políticas públicas: para uma educação escolar indígena diferenciada”, que mais tarde foi publicado no 10º Caderno do COMIN (FERREIRA, 2012). No referido texto, faço uma breve reflexão sobre as políticas que se referem à educação escolar para os indígenas, tendo como objetivo analisar o contexto das políticas públicas voltadas às comunidades Kaingang no Rio Grande do Sul. Com isso, almejo apontar possíveis caminhos que levem a educação escolar considerar os conhecimentos dos indígenas que são construídos nos diversos locais distribuídos ao longo de seu território.

Acredito que a preocupação descrita nessa trajetória tem me conduzido a caminhos muito ricos de reflexão, como os que realizei junto ao PROEJA Indígena – UFRGS - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta diferenciada para Indígenas, compondo com a professora Maria Aparecida Bergamaschi o grupo de docentes responsáveis pelo componente curricular “História da Escolarização no Brasil e Histórias da Educação Escolar Indígena”¹⁴. Esse trabalho foi muito importante para fortalecer cada vez mais os conhecimentos indígenas tradicionais. O curso esteve ancorado na construção de estratégias para uma educação escolar indígena que considere as especificidades do povo indígena, valorizando assim os saberes tradicionais.

Paralelo a essas tantas experiências, vivenciei outra situação muito inspiradora na Universidade Federal da Grande Dourados, especialmente junto às equipes de escolas indígenas, do Programa Projovem do Campo, na Faculdade de Ciências Humanas. Esse era um ambiente muito diferente do que estava acostumado a frequentar nas discussões sobre educação indígena, pois, no curso,

¹⁴ É importante ressaltar que nesse curso de Especialização, o primeiro que a UFRGS dirigiu aos indígenas, a docência foi exercida de forma compartilhada: um professor da universidade e um professor kaingang.

fazia parte da equipe das escolas indígenas, porém todos os alunos eram não indígenas. Foi muito bom discutir com os cursistas as questões que envolvem os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, além da educação, toda a questão fundiária desses povos. Quero aqui reforçar que para os indígenas não se fala de educação desvinculada de seu território: sem a terra não existe educação, pois os conhecimentos são construídos em tempos imemoriais.

Além das experiências pedagógicas que foram me constituindo como educador indígena, também foram trabalhos que propiciaram muitas reflexões a respeito da educação escolar e educação indígena, na busca de qualidade do ensino, na valorização das tradições, da cultura e o uso da língua materna, que tem sido uma grande preocupação das lideranças Kaingang e dos professores.

Diante das reflexões e das preocupações notadas entre os kaingang no que refere-se à educação, me propus a realizar esse trabalho de pesquisa no mestrado, como uma forma de contribuir com os anseios presentes nas comunidades Kaingang em relação à educação escolar indígena. Como disse aqui, venho percebendo que a educação escolar carece de uma atenção maior por parte de nós pesquisadores indígenas, então, poderíamos criar uma reflexão a respeito das maneiras que as crianças kaingang aprendem e como lhes são passados os conhecimentos vindos dos mais velhos. Quem sabe, assim, poderemos dar um significado maior para esse espaço chamado escola ou então, fazer com que esse espaço se some aos demais espaços educativos existentes no meio das comunidades, afirmando-os como local de construção de conhecimento.

Nesse sentido, ter uma compreensão mínima da educação indígena é necessário, a fim de fazer com que a escola realize práticas que deem seguimento aos conhecimentos trazidos pelas crianças. Penso que isso seja fundamental para termos uma instituição escolar que respeite as especificidades dos Kaingang, concretizando a educação escolar diferenciada e específica, que poderá dialogar com os vários saberes presentes em nossa sociedade. O diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas certamente fará diminuir o distanciamento entre a escola e educação indígena construída ao longo do tempo. Nesse sentido, almejo com essa pesquisa a compreensão dos processos de construção de conhecimentos, seus espaços na comunidade e a inserção da criança na escola Kaingang, contribuindo para melhorar as metodologias de ensino e assim

termos uma escola diferenciada e específica de fato, trazendo muitos dos conhecimentos da tradição indígena para serem compartilhados na escola.

Sabendo que os Kaingang possuem uma pedagogia própria que garante a construção e transmissão de seus conhecimentos perpassando as gerações, busquei na minha vida de criança Kaingang ensinamentos que trago de meus avós, retomando a trajetória que minha avó fazia para construir e transmitir conhecimentos que iam sendo vivenciados no meio da comunidade com todas as pessoas. Isso mostra que nós crianças somos parte efetiva de todos os meios disponíveis na comunidade, sem distinção entre adultos e crianças: todos ocupam espaços e todos podem realizar as mesmas atividades, talvez em níveis diferentes.

Percorrer o caminho passado nos permite criar um diálogo entre pessoas de épocas diferentes, pois eu buscava reconstruir uma trajetória de vida em tempos diferentes dos vividos pelas pessoas com quem conversava e isso fez com que essas pessoas retornassem ao passado e buscassem em suas memórias conhecimentos que pensavam estar perdidos. Essa sensação de retorno trazia para os velhos uma época de muita sabedoria, baseada na cultura. Com as lembranças de seus *jamré*, vi muito a saudade tomando conta das conversas que tive com os *kofá*.

Viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem. Reunir pessoas mais velhas em rodas de conversas é muito mais significativo do que ficar sentado em uma sala de aula ouvindo histórias escritas em livros, onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções.



Kofá - Foto: Bruno Ferreira

Esses são momentos muito ricos e importantes que podemos realizar em nossas pesquisas, pois acredito que trabalhar com pessoas vivas é muito mais saudável e verdadeiro. Uma conversa como mostra a foto acima, permite a essas pessoas uma verdadeira viagem pela história de seu povo, costumes, tradições, seus modos de relacionamento com as demais pessoas em épocas diferentes. Isso permite a construção contínua dos seus processos de conhecimentos baseada na visão de conjunto da cultura, pois a educação Kaingang nunca vai estar separada, como é em geral a organização de uma escola não indígena.

Além de fortalecer a convivência com as pessoas mais velhas de minha comunidade, também tive o prazer de compartilhar momentos junto das crianças, revivendo o meu tempo de criança. Esses também são momentos não menos importantes e que me levaram a construir meu trabalho de pesquisa: ver as crianças interagindo com os adultos em diversos momentos sem ser interrompidos, onde quase nunca se ouve palavras de proibição, como por exemplo a palavra não. Todos são capazes e fazem parte da comunidade em igualdade de construção do saber.

Para a realização desse trabalho me apoiou muito na vivência que tenho na comunidade, buscando em minha própria memória as formas que os *kofá* constroem e transmitem seus conhecimentos. Além disso, recorro à memória de meu pai, minha mãe, meu avô e a memória dos *kofá* do Setor Missão e as crianças. Muito pouco fiz uso de métodos predeterminados pela academia, a não ser a memória. Fiz

sim, o esforço de manter a transmissão oral e então, os ensinamentos que produzi nesse período de pesquisa, muitos vão ficar em minha memória que será (re)passada às demais pessoas, da mesma forma que recebi. Sendo assim, acredito que todos os povos têm modos próprios de transmissão de seus conhecimentos e os Kaingang não são diferentes. E são esses modos que apresento em seguida.

CAPÍTULO II

Situando os Kaingang, a educação escolar e a Terra indígena Guarita

Hoje, quando as pessoas visitam nossas terras Kaingang, vão encontrar as famílias Kaingang vivendo em casas de alvenaria, em casas de madeira, muito poucas as pessoas morando em nossas casas antigas cobertas com folhas de capim, de folhas de taquara, onde fazíamos nosso fogo.

Pode-se encontrar ainda casas cobertas de zinco, com telhas de barro.

Mas, além disso, não encontram casas com parede de trançado de taquaruçu. Isso mostra que nossa história está cada vez mais se perdendo, precisamos retomar nossa história, conhecer como nossos velhos viviam, é preciso contar isso para as crianças senão vamos ficar sem nada que é nosso. (Diário de Campo, fevereiro de 2014)

O povo Kaingang

O povo Kaingang está entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil. Fala uma língua pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, que é reconhecida somente no território brasileiro e que tem falantes desde o sul do Pará e Maranhão até o Rio Grande do Sul. De acordo com critérios geográficos, socioculturais e linguísticos, os Xokleng e os Kaingang pertencem ao grupo Jê Meridional. Em termos demográficos, os Kaingang se constituem na primeira etnia do tronco Macro-Jê e a segunda etnia do território brasileiro (ROSA, 2005, p. 29).

A organização sociocultural kaingang é conhecida pelos princípios cosmológicos dualistas, de acordo com o mito de origem, representado pelos antepassados *Kamẽ* e *Kajru*, mas que não impõem uma separação espacial entre as diferentes dualidades. Cada metade clânica possui uma marca/sinal, que usa em seus rituais: a dos *Kamẽ* é *téj* (comprido); a dos *Kajru* é *ror* (curto). As pessoas da mesma marca são consideradas irmãs e irmãos.

Há uma relação de troca entre as metades, prática que existe até hoje, talvez não tão visível como antigamente. Porém, em muitas comunidades Kaingang ainda são respeitadas essas práticas: casamentos só com a metade oposta; enterra-se o morto da outra metade; nos casos de viuvez há ajuda mútua. A criança herda do pai a metade. Todos os filhos e filhas de um *Kamẽ* serão também *Kamẽ*. É pertinente e importante essa reafirmação de separação entre as metades Kaingang. Dizem os *kofá* que os *Kamẽ* são considerados possuidores de espírito mais forte e,

assim, sempre tomam a frente nas cerimônias relacionadas aos mortos, pois podem ter facilidade para intervir junto aos espíritos, caso esses queiram levar pessoas daqui da terra para a morada dos antepassados Kaingang, isso muito em especial no ritual do *Kiki*¹⁵.

Por outro lado, os *Kairu* lideram nas questões políticas e nas guerras. As distinções da marca *téj* e *ror* são importantes em muitos aspectos da vida e da concepção de mundo. Os Kaingang pintam-se principalmente para o ritual do *Kiki* e cada metade tem sua pintura exclusiva. Os *Kamě* têm listras e os *Kairu*, bolinhas. Tradicionalmente, a pintura é feita com carvões, sendo que a dos *Kamě* é feita com lascas de pinheiro queimadas e depois umedecidas. Já, as pinturas do grupo *Kairu* são feitas com uma madeira conhecida como sete sangria. A coloração fica, portanto, assim definida: *Kamě*, preto e *Kairu*, vermelho. Saber as diferentes partes complementares é essencial para se compreender o ritual do *Kiki*, onde cada metade fica separada. Então, é importante que cada kaingang tenha um nome de acordo com sua marca, pois é isso que vai indicar a qual metade cada um pertence. Desse modo, cada pessoa tem uma função diferente a desempenhar na cultura, ficando muito claro na festa do *Kiki* que é, dentre os rituais Kaingang, o mais importante. Esse ritual, feito em homenagens aos mortos, é também o momento em que são liberados os nomes para serem usados nas crianças.

Outro momento de muita profundidade na cultura kaingang é quando alguém fica viúvo ou viúva, pois se acredita que quando o companheiro ou a companheira morre, uma parte daquele que morreu fica com pessoa que permanece viva. Então, essa pessoa precisa passar por uma purificação, e antes deste ritual de purificação o viúvo ou a viúva constituem uma ameaça para a comunidade, causando um mal estar entre as pessoas, podendo levar até à morte outros membros da comunidade.

Os Kaingang são identificados economicamente como um povo coletor, caçador e cultivador, mas também é muito importante dizer que possuem uma economia de reciprocidade, compreendida nos moldes tradicionais. Para vivenciá-la é necessária uma área de terra abrangente, que ofereça as devidas condições para

¹⁵ *Kiki* é uma bebida típica kaingang, produzida com mel nativo. O ritual do *kiki* é uma festa oferecida aos mortos recentes. É um momento muito importante, pois é nesse ritual que acontece o encontro das pessoas que não existem mais entre os vivos; elas voltam para rever seus parentes que permanecem aqui na terra. Dizem os Kaingang que, após a festa, os mortos retornam para suas moradas de baixo da terra, onde ficaram aguardando a vinda dos seus parentes. Acredita-se que a festa do *Kiki* seja o ritual mais importante do povo Kaingang.

a manutenção da identidade étnica tradicional. A cultura Kaingang desenvolveu-se nas sombras dos pinheirais, que ocupavam a região sudeste e sul do atual território brasileiro. Há pelo menos dois séculos sua extensão territorial compreendia a zona entre o Rio Tietê (SP) e o Rio Ijuí, no norte do Rio Grande do Sul. Porém, no século XIX seus domínios se estendiam, para oeste, até San Pedro, na província de Misiones, Argentina.

Acredita-se que a história do contato entre os Kaingang e os colonizadores europeus teve início ainda no século XVI, quando alguns grupos que viviam mais próximos ao litoral atlântico tiveram contatos com os primeiros portugueses. No entanto, os registros históricos da época não especificam com certeza que aqueles grupos eram os ancestrais dos atuais Kaingang.

Embora a grande maioria dos índios reduzidos nos séculos XVI e XVII na Província do Guairá pertencesse ao povo Guarani, sabe-se que alguns grupos ancestrais dos atuais Kaingang foram reduzidos em Conceição dos Gualachos, às margens do rio Piquiri, e em Encarnación, às margens do Tibagi. Após terem fugido dos ataques dos bandeirantes paulistas, os jesuítas, entre 1632 e 1636 fundaram novas reduções na Província do Tape, atual estado do Rio Grande do Sul (MONTROYA, 1985).

Segundo os registros desse autor, as primeiras tentativas de conquista e de ocupação dos campos e florestas pertencentes aos Kaingang se iniciam na segunda metade do século XVIII, na província do Paraná, que incluía a maior parte do atual estado de Santa Catarina, com a organização de expedições de conquista comandada pelo tenente-coronel Afonso Botelho, entre 1768 e 1774, com objetivo de reconhecer e tomar posse das pastagens naturais existentes no interior da Província.

No século XIX, no entanto, os territórios Kaingang nos Campos do Tibagi e de Guarapuava foram efetivamente ocupados, e a partir daí, progressivamente, todo seu território, criando relações entre distintos grupos Kaingang e comunidades de luso-brasileiros, à medida que frentes pastoris e agrícolas avançavam sobre seus territórios. Os últimos grupos a aceitar relações de contato com os não índios foram os Kaingang paulistas e um grupo pequeno no norte paranaense, por volta de 1920 (MOTA, 1994).

Como diz o mito de origem, que foi primeiramente registrado por escrito por Curt Nimuendaju, os dois irmãos, com a sua gente, foram os criadores das plantas e dos animais, e povoaram a terra com os seus descendentes. No mundo Kaingang tudo pertence ou à metade *Kajrú* ou à metade *Kamě*, conhecendo-se a sua descendência já pelos traços físicos, pelo temperamento, pela pintura (tudo o que pertence a *Kajrú* é manchado, o que pertence a *Kamě* é riscado). Esses emblemas que representam as metades clônicas são vistos tanto na pele dos animais, como nas cascas, nas folhas e nas flores das plantas. Para fins ritualísticos, cada metade emprega material retirado das plantas existentes na mata, respeitando suas marcas.

Kajrú fez cobras, *Kamě*, onças. Depois *Kajrú* fez um veado. *Kamě* disse à onça: come o veado, mas não nos coma! Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem, então, *Kamě* repetiu-lhe ainda duas vezes, em vão; depois lhe disse, zangado: vai comer folhas de urtiga! Não prestas para nada! *Kajrú* fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais. Queimou um espinho e esfregou a cinza nos dentes da cobra a fim de torná-los venenosos. *Kamě* quis então fazer um animal muito feroz, e começou a fazer o tamanduá. Eles estavam trabalhando durante a noite, e quando o dia começou a romper, o tamanduá ainda não estava pronto: já tinha unhas enormes, mas a boca ainda estava por fazer. Então *Kamě* arrancou um cipó e meteu-o como língua na boca do estranho animal, que ficou mal acabado.

Quando já estava claro, eles começaram a correr, e logo uma onça pegou um *Kajrú*, e *Kamě* foi mordido por uma cobra. Pararam para tratar o doente, quando o surucuá cantou: Tug! Tug! Tug! Um velho explicou essa cantiga como tu carregar nas costas e então mandou que carregassem o doente para o acampamento. Um pequeno gavião cantou: *Togfín!* (amarrar) e o velho mandou amarrar o local que estava ferido; um outro passarinho cantou: *Ngidn!* (cortar) e eles abriram a ferida com um corte; outro cantou: *landyóro!* (espremer) e eles espremeram a ferida. Por fim, outro cantou: *Kaimparará!* (kaimpár - inchado), e o velho disse: "Isto é um mau grito! Amanhã o membro estará inchado!" Assim foram tratando o doente até que se restabelecesse. Essa narrativa traz a capacidade de interpretação da natureza, pois vai dando sentido aos acontecimentos ao longo dos tempos kaingang. Muitas vezes essas interpretações vão servir de nome às pessoas que poderão desempenhar funções fundamentais em rituais do povo.

Temos as narrativas registradas por autores que estiveram com o povo Kaingang em outros momentos, porém, mais importante do que estes registros é o que dizem ainda hoje os velhos, que são considerados por nós as nossas enciclopédias vivas.

Essas e tantas outras narrativas são contadas por nossos *kofá*, conhecidas pelos Kaingang por “ó”. Se os nossos *kofá* não contarem mais essas narrativas, quem irá contar? Sem pensar que nossos *kofá* estão morrendo e levando junto às riquezas do nosso povo. Conversando com alguns *kofá*, me relatavam que deveriam contar as histórias para os mais jovens e, então, diziam que seus antepassados tinham uma facilidade de conversar com os animais e plantas, pois esses faziam e ainda fazem parte da vida do povo Kaingang. Se não tivermos cuidado, hoje tudo isso está se perdendo.

Trago aqui a transcrição de uma narrativa contada por uma aluna da escola Davi Rayjo Fernandes, que ouviu de seus avós:

Kỹ jãtã ag tóg mũj keto vēmén nýtĩ nĩ, kuvar há tã, mýsinsér jé kỹ tóg ser jãtã ag mý sér tĩ, ag tégtê há nýtĩn kã. Hãra jãtã ag pi týnh há nỹ tĩgnĩ gé, jã vo pépo tóg týnh há nĩgtĩ gé, ka tỹ ser jãtã ag mý týnh tĩg sór mũ, hãra jãtã ag tỹ pépo ti temũ já vēnh nỹ tĩ gé.

Hãra ag tỹ mũj keto mý sinser mũ jãvo pépo tóg krin kónēn tĩgnĩ, ag mré mý sinsér jé. Kỹ tóg inh pi hãra jãtã vėkỹn fã kãra rã tũ nĩj mý hãra ke tóg mũ, pépo ti. Kỹ ag tóg mũj ke mũ ser jãtã ag mý sinser jé. Hãra ag tỹ ver ag vėkỹn fã vin ka ag tỹ ver vēmén mũ, hãra pépo tỹ ag to vejig tĩ nĩ, kata ser jãtã ũ vėkỹhfã kãra rã mũ ser ti vatánh tá. Kỹ tóg ag mré tĩ mũ ser pépo ti. Pépo mý tóg sér tỹ vi tĩ ser.

Hãra kejēn jãtã tóg ti vãkỹn fã tá ẽ vãnh mũ. Hãra pépo tóg kãtã nĩ nĩ, jãtã vãkỹn fã kãta. Kỹ jãtã tóg jũ kỹ, pépo fan mũ ser, kỹnh mý tĩg kỹ pépo tóg he rej já tũg mũ, kỹnh mý kãkére kỹ. Kỹ tóg pó tĩ ẽg vĩ ki kagtĩg ra, pó mý. inh juranh, juranh ké, inh juranh ké, ke mũ ser, pépo tĩ. Hãra pó tóg ranh ke tũ nĩ, kỹ pépo tóg pó kri nóg ke mũ ser, hã kỹ tóg tãpér nýtĩ ser, pépo ag.

A narrativa acima é um trecho da festa dos animais, em especial os que possuem asas. Mas que o Sapo, usando dos seus talentos consegue participar, o que mostra a existência da complementaridade e relação de troca entre ambos, que não difere entre as metades clônicas que existem entre os Kaingang. Talvez hoje isso não seja tão visível como antigamente, mas mesmo assim trago a narrativa para dizer o quanto a oralidade é importante para os povos indígenas, pois a mesma narrativa também vai se modificando ao longo do tempo, dependendo da época e do local. Pois, como escreve Bergamaschi (2005), “essa é a dinâmica da oralidade, em que a história pode ser atualizada diante de cada situação, diante de cada necessidade”. Como observamos nas diferentes narrativas relatadas pelos velhos kaingang.

a oralidade expressa a dinâmica de algo que está constantemente se refazendo, se reatualizando. Por isso, as pequenas (e grandes) divergências entre narrativas orais da tradição, desdobradas em variações que apresentam uma multiplicidade de formas para contar o mesmo. Por isso, também, a necessidade de cada um afirmar a sua fala como a única verdadeira. Essa dinâmica não tira a força da palavra [...], muito pelo contrário, a reforça, pois está sempre atualizada e raramente se mostra defasada no tempo e no espaço. (Idem, p.148)

Com isso queremos dizer que a oralidade pode ser interpretada de diversas formas, diferente da escrita, que fixa o dito, que permanece a mesma. Além disso, essas narrativas são formas que os kaingang encontram para explicar às crianças existências do mundo Kaingang, com isso mostrando que tudo que existe na natureza tem uma função importante para ser compreendida e respeitada.

Como se vê, os princípios sócio-cosmológicos tradicionais Kaingang articulam uma estrutura social baseada em unidades sociais, territorialmente localizadas, formadas por famílias entrelaçadas que dividem suas responsabilidades sociais, econômicas, políticas e educacionais.

Os Kaingang, apesar de ocuparem pequenas porções de terras que lhes restaram de seus territórios ancestrais, vítimas de uma colonização selvagem, sua população tem aumentado nas últimas décadas, podendo superar atualmente 35 mil pessoas, espalhados pelos estados da região sul do Brasil. Esta população está presente em terras indígenas e em regiões urbanas.

Apesar das violências cometidas contra os Kaingang, é um povo que ainda mantém suas tradições culturais, principalmente a relação dual entre as duas

metades clônicas, servindo como referência para as gerações seguintes, as metades são percebidas com frequências em suas práticas diárias. Isso é muito presenciado nos gestos de reciprocidades entre as famílias, apesar de estarem vivendo dentro de um sistema econômico de origem ocidental, onde vale a lei do mais forte. Como relata um Kaingang da terra indígena de Guarita:

Nós vivemos bem, sempre temos o que comer, aqui ninguém passa fome como os fóg (brancos) dizem por aí, que estamos na miséria. Nós somos felizes, quando um não tem outro ajuda, nós somos diferentes, plantamos pra viver bem e não pra fazer bastante dinheiro. Somos muito diferentes e nossos filhos precisam continuar assim. (Diário de Campo, fevereiro de 2014).

Como se vê nessas palavras de um Kaingang, fica mais uma vez evidente que a relação entre os Kaingang é de forma muito igual, onde as pessoas existem para suprir a necessidade do outro, diferente de outras sociedades não indígenas, onde o acúmulo está muito presente, a busca de riqueza material e não o de bem viver consigo e com os demais membros de sua comunidade. Talvez esse viver kaingang não esteja ao alcance do olhar de pessoas que não convivem com essa cultura, mas está muito presente sim entre os Kaingang. Fato como o relatado acima é muito frequente na Terra Indígena Guarita, como apresento na sequência.

Terra Indígena Guarita

A história da Terra Indígena Guarita, como as demais terras kaingang, está inserida na história do seu povo, que ao longo dos tempos foram vítimas de um processo de perdas, seja de seu território, bem como perdas culturais, econômicas e físicas – considerando o número elevado de pessoas Kaingang que morreram nesse processo de invasão. Os registros realizados a partir do século XIX nos apresentam que a primeira fase do aldeamento, implementado como ação colonizadora para territorializar os Kaingang a fim de ocupar as demais áreas para a colonização, durou pouco. Segundo Becker (1976), como Guarita já era um acampamento indígena estabelecido e contatado pelo governo, portanto, um toldo, na nomenclatura da época, a fixação dos indígenas neste local foi facilitada. O aldeamento foi oficializado por volta de 1848, mas logo em 1849 já demonstrava indícios de decréscimo populacional.

Muitos indígenas foram gradativamente transferidos para Nonoai, como parte do projeto provincial de Aldeamento Único, para onde deveriam ser transferidos todos os Kaingang. Esse deslocamento fazia parte de um projeto de desocupação de seu antigo território para a colonização. O projeto foi uma alternativa para a liberação das terras indígenas, com base na Lei de Terras de 1850. Segundo essa legislação, as terras indígenas passariam a ser consideradas devolutas e poderiam ser legalmente entregues aos imigrantes. Construir aldeamentos era uma forma de limitar a área de ocupação indígena, além de uma forma de controlar os índios.

É importante falar um pouco da Lei de Terras de 1850, pois criou as terras devolutas como uma forma legal de desapropriar os indígenas de seus territórios de ocupação tradicional. As terras consideradas originárias para os povos indígenas continuaram de posse indígena, mesmo não havendo regulamentação específica para isso. No entanto, como esses povos se deslocavam muito por seu território, seus antigos aldeamentos iam sendo considerados terras devolutas. Com isso o governo encontrou métodos eficazes de tirá-los desses locais e encaminhá-los a outros espaços previamente reservados para a ocupação indígena. Assim, os colonos ocupavam todos os espaços disponíveis, muitas vezes obrigando os Kaingang a abandonar suas aldeias em busca de outros espaços.

Em 1854 já não havia nenhum índio instalado no que era chamado de Campo do Guarita. Alguns foram transferidos para Nonoai, outros se mudaram espontaneamente para o Inhacorá, hoje no município de São Valério do Sul. Porém, os Kaingang originários do Guarita foram aos poucos voltando a sua antiga terra, e então, por volta de 1880, Guarita foi reativada como aldeamento oficial (BECKER, 1976).

A Terra Indígena Guarita, já dentro dos processos de demarcações iniciadas pelo governo estadual, teve sua área total oficializada em 1917. Essas demarcações foram realizadas pela Diretoria de Terras e Colonização, de acordo com as orientações do SPI, mas somente em 1918 passou a aparecer oficialmente nos relatórios como uma área oficial. A demarcação foi muito importante para os Kaingang que habitavam aquela região, pois viam suas terras cada vez mais ameaçadas pelas invasões dos colonos.

As políticas de aldeamento indígena continuaram oscilando durante o século XX. Em 1961, mais uma vez as terras indígenas são alvo de retaliação, durante o governo de Leonel Brizola¹⁶. O governador tratou os indígenas mais uma vez como empecilho ao desenvolvimento, em especial no pós-guerra, pois houve o aumento da concentração das terras em mãos de poucos para a prática da agricultura de monocultura como, por exemplo, o plantio da soja. Isso levou os pequenos agricultores empobrecidos a pressionar as Terras Indígenas como um espaço de ampliação de seus negócios. Diante dessa situação foi feita Reforma Agrária nas terras indígenas, através de uma política anti-indígena. Estas reformas retiraram partes das Reservas e destinariam as mesmas aos colonos. Foi o que aconteceu nas Terras Indígenas de Nonoai, Votouro e Cacique Doble que perderam muitos hectares. No caso da Terra Indígena Inhacorá, além de perder a maior parte de suas terras, foi criado no seu interior uma estação experimental e isso não foi diferente com os Kaingang do Guarita. Mais grave ainda foi o caso de Serrinha, Ventarra e Monte Caseros, simplesmente extintas e seus habitantes realocados em outras áreas. Hoje essas terras estão sendo retomadas pelos Kaingang, mas infelizmente estão devastadas pela exploração dos bens naturais existentes e de exploração agrícola intensiva e não-racional.

Diante dos acontecimentos com as Terras Indígenas, importante dizer que, por muitos anos os próprios Kaingang do Guarita faziam a manutenção dos limites de suas terras, percorrendo todo seu perímetro durante um período do ano, como forma de manter e proteger seu bem maior. Integrando esse trabalho de proteção das terras, os velhos que eram (e ainda são) conhecedores das antigas divisas, as fronteiras, traziam junto de si os jovens para propiciar que estes viessem a conhecer e proteger a terra para as futuras gerações. O trabalho de proteger as fronteiras, percorrendo seus limites, era um momento muito importante, pois além de manter viva a memória das pessoas a respeito de seu espaço territorial, servia também como uma situação importante de transmissão dos conhecimentos a esses jovens, como relata um *Kofá* do Setor Pedra Lisa, da TI Guarita:

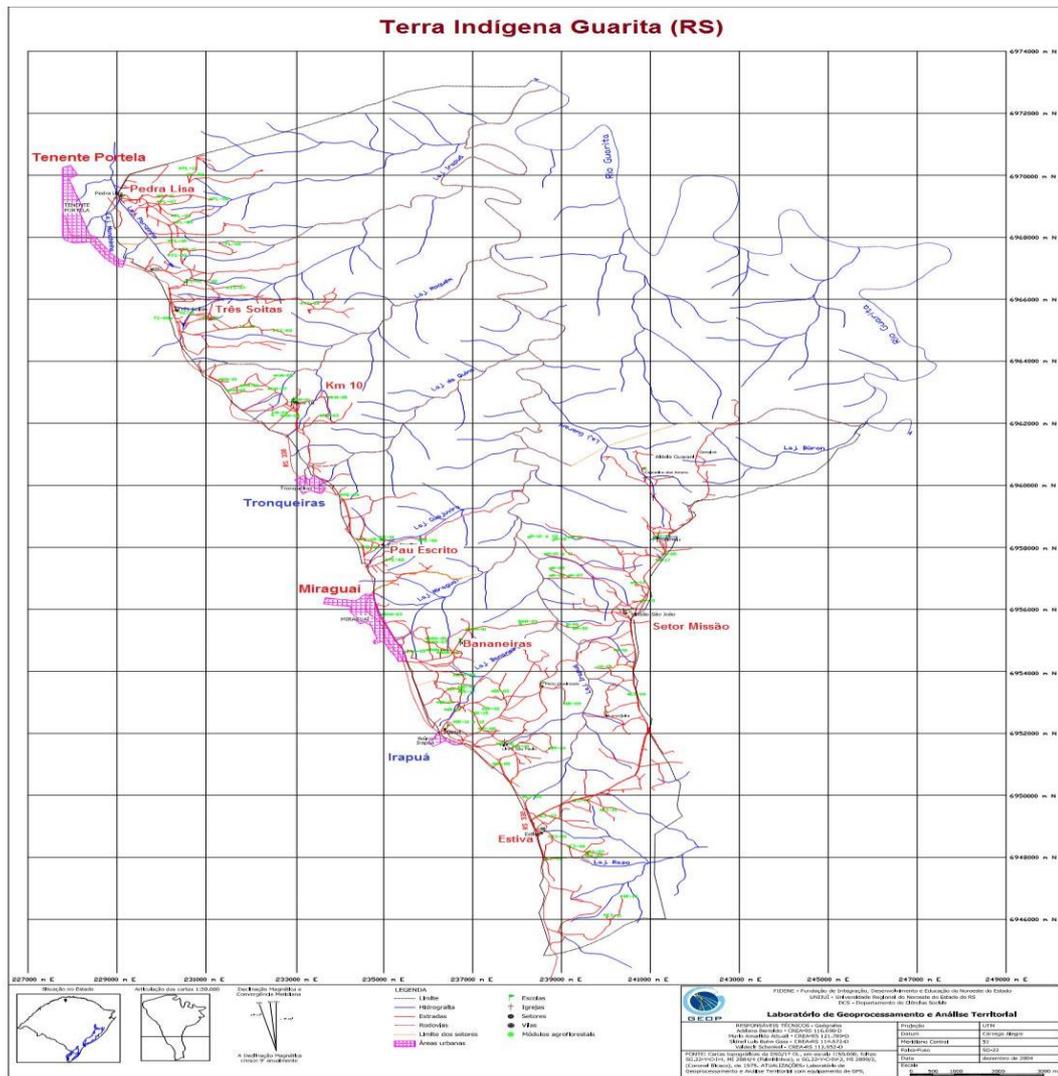
Ficávamos semanas andando pelo mato, então tinha que ter comida. Mas quando faltava nossos mantimentos, fazíamos nossos “paris” para pegar bastante peixe e fazíamos as armadilhas para pegar outros animais, depois

¹⁶ No governo do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola criou o IGRA – Instituto Gaúcho de Reforma Agrária, em 1961, que se tornou um guarda-chuva para a expropriação das Terras Indígenas.

disso fazíamos os “moquém” para secar as carnes e ter mantimentos por mais dias, muitas vezes usávamos como sal uma planta que existe no mato. Era sempre muito bom, nas noites aconteciam contação de histórias por parte dos mais velhos, hoje não fizemos mais isso, estamos perdendo nossos costumes.

Assim, aprendiam a interpretar as formas de vidas conforme as tradições, o que ainda está muito presente na memória kaingang.

Ao longo do tempo, essas caminhadas dos Kaingang do Guarita foram criando referências, como os diversos setores instituídos durante esse processo, que vão sendo compostos ao longo das divisas: Pedra Lisa, Três Soitas e Km 10 localizam-se no município de Tenente Portela; Pau Escrito, Bananeira, São João do Irapuá, Estiva, Mato Queimado, Laranjeira, Missão e Katiú Gria no município de Redentora. Como mostra o mapa da terra indígena abaixo:



Fonte: http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_guarita.htm

Há um único setor Guarani: a aldeia de Gengiva, localizada no município de Erval Seco. Esses setores estão espalhados ao longo da terra indígena e em cada um dos setores existe uma escola que atende alunos da educação infantil e ensino fundamental. Alunos do ensino médio frequentam escolas nas sedes dos municípios e, a sede do município de Miraguaí¹⁷ recebe os alunos indígenas que procuram cursar o Magistério.

Além desses setores acima mencionados, foram criadas outras referências como, a Casa de Pedra e a Escada de Pedra, localizadas onde desagua o Rio Irapuá (principal rio da Terra Indígena) no Rio Guarita, Sitio dos Sales, na divisa com o município de Palmitinho, um local onde era retirado muitas madeiras pelo rio Guarita, Três Pinheiro e Gamelão, centro da Terra Indígena. Mas, além desses têm Poço Guabiraba, Cascata, Poço Negro, Barra Seca, todos no rio Irapuá. Quando jovem, eu sempre ia até esses locais junto com meu pai e meus tios: éramos um grupo de 10 a 15 jovens, ficávamos uma semana, pescando, tirando mel e caçando. Mas, o mais importante, é que ouvíamos muitas narrativas que envolvem animais, pessoas e a mata. Também havia momentos em que, durante as madrugadas, éramos lavados com remédios para sermos bons caçadores¹⁸.

Acredito que estes outros locais que descrevo aqui são espaços de muitos aprendizados e conhecimentos. Além disso, são locais sagrados, que estão livres de ter uma escola formal e que são frequentados por pessoas muito sábias, que dominam o conhecimento kaingang. É nesses lugares que aprendemos a respeitar e conviver com o diferente, pois compreendemos o quanto dependemos do outro e descobrimos o quanto somos incapazes de conhecer se não sabemos entender o silêncio.

Muitos desses lugares estão ameaçados por desmatamento, afinal, essa região, durante o século XX, tornou-se um foco ainda mais intenso de atração para a imigração. E a terra, que sempre foi um motivo de conflito, vai se transformar no

¹⁷ O Município de Miraguaí faz fronteira com a Terra Indígena Guarita e é onde a população Kaingang circula com maior intensidade, estabelecendo relações das mais diversas com a população não indígena. É importante perceber que é neste espaço, nesta zona de contato ou de fronteira que podemos identificar como “transgressões” no aspecto geográfico, étnico, social, econômico, e que ocorrem desde o princípio dos contatos entre os índios e os não índios que habitam a região.

¹⁸ A palavra caçador, não é no termo de caçar animais, mas de saber pensar, ouvir, interpretar a mata e seus habitantes, captar sabedorias existentes na natureza, aprender com o silêncio.

principal motivador para episódios violentos, envolvendo a população local, os indígenas e os imigrantes que vinham tomando as áreas, os chamados posseiros.

O Serviço de Proteção ao Índio no Guarita

Um tópico especial para entender a história do Guarita é analisar a presença do SPI, que em 1941 instalou um posto oficial nessa Terra Indígena, portanto vinte e quatro anos após a oficialização da Terra. O órgão oficial do governo federal passou a atuar na Terra Indígena com a intenção de proteger os Kaingang, mas também, para fazer uso dos recursos naturais existentes nesta terra, muito especial na exploração da madeira de lei, cortando os pinheiros. Depois passou a fazer desmatamento de matas nativas, que além de explorar a madeira servia também para abrir roçados para o plantio de milho e feijão, como conta um morador desta terra:

Eu era muito novo (jovem) quando fomos mandados a derrubar mato para fazer uma lavoura de feijão. Começamos no Rio Irapuá e viemos até perto da cidade onde é Miraguaí hoje. Éramos uns setenta homens de foice e uns vinte de machado para derrubar as árvores mais grossas. Com uma semana de serviço nós estávamos chegando na cidade, aí então o diretor do SPI falou que já estava bom. Ele falou que já dava para plantar muito feijão e que a produção seria para comprar uma camioneta para o posto.

Relatos como esses estão sendo muito frequentes nos dias atuais. Acredito que os velhos estão se dando conta do quanto é importante contarem as histórias que fazem parte de um passado muito desastroso para esses indígenas. Muitas vezes esses relatos dos fatos acontecidos são contados com muita tristeza, como quando o relato acima foi registrado, o *kofá* ficou olhando para o local onde foi feito o trabalho que hoje é um local sem nada, sem árvores, somente o chão desgastado pelo tempo.

Além dos trabalhos forçados, o SPI também administrava os arrendamentos. A terra era explorada por não indígenas e isso permitiu a invasão de colonos nas terras Kaingang. Junto a isso se deu a exploração da mão-de-obra indígena, dos recursos naturais e a posse ilegal dessas terras por colonos da região. Mas também é importante dizer que foi intensificada a comercialização das madeiras nobres existentes na área, já mencionada acima, bem como a concretização dos

arrendamentos das terras e o projeto de “roças comunitárias” ou roça do posto¹⁹. Em muitas terras kaingang ainda perduram esses modelos que no Guarita foi chamado panelão.

O projeto panelão consistia em serviços feitos, primeiramente, sem uso de máquinas. Eram usadas somente enxadas e foices desde o plantio até a colheita. Em troca dos serviços prestados por pessoas indígenas, os diretores do SPI, “davam” uma festa no dia do índio, com muita carne, pão e suco para os índios; “davam” roupas, o tecido era simplesmente de algodão cru. Os Kaingang trabalhavam de segunda a sábado, chegavam ao sábado à noite nas suas casas para ver os filhos e no domingo retornavam novamente para o local do serviço. As mulheres é que criavam seus filhos. Participavam do panelão os homens, mulheres solteiras e crianças acima de 10 anos. Na escola, as crianças aprendiam a escrever o seu nome e, então, já eram obrigadas a ir aos serviços. Continuavam os estudos nas escolas, muitas vezes somente os filhos das lideranças.

Quem não ia ao trabalho era preso nas cadeias. Como relata meu pai, Albino Ferreira:

Quando faltava um trabalhador, o cabo buscava o faltoso, não importava onde estivesse, se fosse o caso, saía da sede do posto que ficava no Irapuá e ia até Tenente Portela, andando a pé e trazia a pessoa. Isso dava na época uns 60 quilômetros de ida e volta. Chegando no posto prendia a pessoa, mas antes de fechar a cadeia era dado uma surra no preso, usando um cacete de borracha.

Além disso, um dado importante é que as pessoas não ingeriam bebidas alcoólicas, pois se isso acontecesse não estariam dispostas ao trabalho e é claro tinham muito medo da cadeia e da surra. Em um outro relato de um *kofá*, ele dizia que quando era oferecido um baile aos trabalhadores, um membro da polícia indígena, ficava na porta do salão só para cheirar a boca dos que ingressavam no salão, e quem estivesse com cheiro de álcool era preso e solto no dia seguinte para o trabalho.

Outra prática nessa época era o arrendamento das terras para colonos, uma prática ilegal feita pelo órgão federal. Segundo Simonian (1990), na década de 1950, a Terra Indígena do Guarita tinha centenas de arrendatários “regularizados” com

¹⁹ Lavoura comunitária ou roça do posto atualmente são lavouras de plantio de milho ou soja que, segundos seus administradores (chefe de posto), servem para fazer manutenção dos maquinários que estão disponíveis aos indígenas para fazerem suas lavouras e para pagar a festa do dia do índio. Uma prática muito antiga.

contratos junto ao SPI. Com o desgaste do SPI, em 1967 criou-se a FUNAI. Porém, quase nada mudou, pois o número de arrendatários e meeiros deve ter aumentado nos anos seguintes. É interessante observar que a partir de 1978 muitos dos plantadores das Terras Kaingang foram obrigados a deixar essa prática, pois a lei 6001/73 proíbe o arrendamento de terras indígenas, pelo menos por parte do órgão oficial.

Os Kaingang do Guarita ficaram com as consequências das ações do órgão oficial: uma terra desgastada e cheia de posseiros, arrendatários que, a partir 1978 conseguiram retirar. Muitos desses antigos arrendatários e posseiros, por sua vez, acabaram indo para o Mato Grosso. Por outro lado, os próprios indígenas começaram a arrendar as terras para os grandes proprietários que moravam nas proximidades da Terra Indígena. Isso também trouxe várias consequências para as comunidades indígenas, causando muitas discórdias entre os mesmos até os dias de hoje. Penso que essa é a pior herança que os Kaingang herdaram do SPI.

Dessas discórdias, um fato importante aconteceu nesse período, o qual presenciei. Foi a primeira vez que aconteceu uma eleição para cacique, no início de 1980. Mas antes disso, o Kaingang Sebastião Alfaiate, funcionário do SPI, era o cacique do Guarita. Seu cacicado durou mais de 20 anos e nos fins de 1970 ajudou a pôr fim no projeto panelão. Após isso, Ivo Ribeiro, que era capitão, sucedeu como cacique.

Devido aos arrendamentos e venda de madeiras, aconteceram muitas divisões entre os indígenas, como apontei acima. No início de 1980, houve disputa pelo cacicado entre Domingos Ribeiro e Ivo Ribeiro. Isso causou muito descontentamento entre os kaingang do Guarita. Não havendo acordo entre as partes, foi proposta uma eleição, como mencionei. Nessa eleição também fui um dos votantes; de um lado estava representando o grupo do Ivo, o indígena Armando Amaro e de outro Domingos Ribeiro. Os candidatos eram representados por sementes de feijão e milho, respectivamente.

Nessa disputa eleitoral, Armando Amaro saiu vencedor, mas não pôde tomar posse, pois seu adversário não aceitou o resultado e então isso causou mais discórdias entre os indígenas. Lembro-me que era muito triste ver as pessoas vivendo uma situação de medo, pois parecia que a qualquer momento poderia acontecer um confronto armado entre os dois grupos. Foi aí que a FUNAI, para

resolver a situação, propôs a divisão da Terra Indígena Guarita, ficando então dois caciques: um no que chamaram de posto do São João do Irapuá e outro no posto indígena do Guarita (setor do Km 10). A época foi marcada por muita disputa e rivalidade, envolvendo divisão entre famílias, pois grupos ficaram em lados opostos e até eram proibidos de visitar seus parentes, conforme relatos:

Nós fizemos uma divisa logo depois da Tronqueira, no Pau Escrito. Fizemos uma picada em direção ao Rio Guarita, dava uns trinta quilômetros. A picada foi feita de foice e machado, era um sofrimento. Ainda não entendia muito bem o que estava acontecendo, estava do outro lado meus parentes que não podiam passar aquela divisa que eu estava fazendo. Depois disso, ficamos proibidos de visitar nossos parentes, isso é ruim, pois tinha meu irmão do outro lado. (Diário de Campo, março de 2014)

Isso gerou várias disputas e conflitos, que culminou no ocorrido de 02 de junho de 1983, quando aconteceu um confronto armado interno na Terra Indígena, resultando em mortes de Kaingang²⁰. Foi o pior momento que eu já presenciei na minha vida: lembro tão bem que neste dia estávamos fazendo melado de cana de açúcar junto de meus pais e irmãos quando à tarde ficamos sabendo do ocorrido pelo rádio e por volta de quatro horas da tarde vimos as pessoas voltando do local do conflito, homens e mulheres. Foi aí então que saí correndo até a estrada, quando uma camionete de propriedade de Ivo Ribeiro estava parada. Fui até ela para pegar uma carona até o Irapuá, o veículo estava banhado em sangue, pois tinha servido para socorrer os feridos. Chegando ao Irapuá, mais precisamente na escola, que hoje é a Escola Estadual Indígena Antônio Kasi Mig, encontrei as pessoas desesperadas, andando de um lado para outro, sem saber o que tinha acontecido.

Diante do acontecido as perguntas, dúvidas e afirmações eram muitas, entre elas se ouvia dizer “por que isso está acontecendo entre nós?” Mal sabiam aquelas pessoas que por trás dos acontecimentos que vinham ocorrendo, havia muitos interesses em jogo. Naquela rivalidade entre os líderes Kaingang de Guarita, estava em disputa a venda ilegal de madeiras e os arrendamentos de terras a grandes produtores de soja. Nesse momento, também havia uma proposta da empresa Stun,

²⁰ Esse foi um momento muito difícil para os Kaingang do Guarita: no dia 02 de junho de 1983, próximo do meio dia, aconteceu um conflito entre os dois grupos de Kaingang que tinham dividido essa terra indígena em dois postos da FUNAI. O conflito provocou 6 mortos e 13 feridos, que foram hospitalizados na região. O confronto aconteceu no Setor km 10, que então era a sede da área que era de domínio do cacique Domingos Ribeiro. Pelos relatos de pessoas que participaram do confronto foi usado armas de fogo, facões e porretes.

de Ijuí, para fazer exploração de madeiras no Guarita, o que geraria um valor de CR\$ 60 milhões e a construção de algumas casas para os indígenas. Então, isso significava uma fortuna, por isso gerava um grande interesse econômico, entre os indígenas e os especuladores de madeiras, como mostra a manchete do Jornal Zero Hora:



Fonte: Zero Hora 25/06/83 - http://pib.socioambiental.org/anexos/10547_20100330_102529.pdf

Essa disputa teve seu início em 1982, quando inicia a disputa pelo cargo de cacique e a busca de maior quantidade de terras agricultáveis para ser arrendadas²¹, a granjeiros da região, pois nessa época um hectare de terra custava CR\$ 15 mil cruzeiros.

Desde então, os Kaingang do Guarita vivem uma disputa pelo poder, porque após esses episódios, se sucedem outras disputas para decidir quem manda no Guarita. Porém, os anos se passaram e Guarita foi unificada, tendo como caciques, na sequência, Samuel Claudino e Valdir Joaquim.

Seguindo essa sequência de disputa, retornou a eleição para cacique, criando uma comissão eleitoral, onde são cadastrados os eleitores, inclusive habilitando pessoas com dezesseis anos de idade. Também foi definido o tempo de quatro anos de exercício na função de cacique. Dentro dessas condições foram eleitos na sequência os caciques: Carlinhos Alfaiate, Valdenez Joaquim (filho de Valdir Joaquim) por dois mandatos. Por fim, foi realizado um plebiscito 2010, que decidiu pela extinção das eleições para Cacique, permanecendo no cargo o Cacique Valdenez Joaquim até os dias atuais.

²¹ O arrendamento das terras kaingang no Guarita era uma prática do órgão (FUNAI) responsável por proteger o patrimônio indígena, com lei 6001- Estatuto do Índio, isso mudou, pois esta lei previa que até 1978 todas as Terras Indígenas deviam ser desentrosadas. No entanto, a prática de arrendamento foi retomada pelos indígenas de Guarita, argumentando a falta de projetos de desenvolvimentos e ainda que por muito tempo o órgão tutor o fazia e que podiam fazer, pois a terra é de usufruto exclusivo dos índios.

Não quero fazer nenhum julgamento sobre os acontecimentos ocorridos no Guarita, mas talvez a eleição tenha rompido a relação entre os *jamré* (cunhados), e a articulação entre as duas metades tenha sido prejudicada, numa tentativa de buscar soluções para problemas que nunca foram solucionadas, pois permanecem nos nossos dias. Como é sabido, as eleições geram muitas disputas, pois normalmente vence quem possui maior poder econômico. Isso na cultura kaingang gera uma mudança de comportamento, pois evidencia o individualismo, uma organização sociocultural estranha à cultura indígena. Penso que a história desses conflitos e suas consequências ainda deva ser melhor estudada, buscando uma melhor compreensão de sua complexidade para os indígenas. Talvez sejam assuntos que devam ser anunciados nas escolas, os quais apresento na sequência.

A escola

Na Terra Indígena do Guarita funcionam 11 escolas Kaingang e 1 Guarani. Cada escola está localizada em um setor da TI, algumas mais próximas das sedes dos municípios e distritos, outras mais distantes. Todas atendem somente o ensino fundamental. No momento – 2014 – existe a criação de duas escolas de ensino médio na Terra Indígena: uma que fica no setor Irapuá, pertencente ao município de Redentora e outra no setor Três Soitas, no município de Tenente Portela. Porém, atualmente as crianças e jovens que quiserem seguir com seus estudos precisam sair de suas terras e ir até as sedes dos municípios ou a escolas mais próximas dos setores onde moram.

Para uma melhor compreensão da especificidade dessas escolas, faremos primeiramente uma breve descrição delas, as que consideramos paradigmáticas em nossa pesquisa, embora tenhamos visitado outras. O que nelas encontramos é muito parecido com a realidade das demais escolas. As escolas a que daremos maiores destaques são: Escola Estadual Indígena Bento Pĩ Gog, do setor da Pedra Lisa, próximo a Tenente Portela; a Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes do setor Missão, próximo ao município de Redentora.

A escolha se deu por dois motivos: a primeira por ser a escola onde iniciei meus estudos; a segunda por ser local de minha pesquisa. Como já falei anteriormente, esta escola está localizada em um setor onde as pessoas de Guarita mais praticam a língua kaingang e mais, nesse setor também foi feita a formação

dos primeiros monitores Kaingang para atuarem nas escolas kaingang na região sul. Além disso, no setor Missão foi criada uma das primeiras escolas estaduais indígenas, autorizada em 13 de maio de 1977: a escola de primeiro grau incompleto Marechal Rondon²² (LUCKMANN, 2013).

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento *Pĩ Gog*²³ tem o seu quadro composto de professores e funcionários indígenas e não indígenas. Ela está localizada no setor da Pedra Lisa, no município de Tenente Portela, sendo de fácil locomoção da comunidade que mora no setor para a cidade. É muito comum o trânsito de não indígenas no setor, para fazerem negócios dos mais variados tipos com os indígenas como também representantes do comércio local para entrega de mercadorias adquiridas no centro da cidade.

Segundo relatos dos moradores antigos, a escola foi criada e instalada em 1952, em uma casa cedida por uma família indígena. Na época contava com uma professora indígena desta família. Durante meu trabalho de campo, as pessoas não puderam esclarecer mais informações a respeito da primeira professora indígena, penso que isso carece de uma melhor investigação futura, pois considero um importante elemento para a educação escolar da Terra Indígena Guarita, pois evidencia a busca por uma escolaridade e a atuação de indígenas como professores em épocas anteriores à criação da categoria professor indígena²⁴. Após, a escola foi transferida para o prédio da Igreja Assembleia de Deus e mais tarde funcionou em um hangar do antigo aeroporto, próximo de onde a escola se localiza atualmente. A foto abaixo mostra um evento que reúne pessoas Kaingang no hangar onde possivelmente aconteceram aulas para crianças Kaingang e filhos de posseiros que viviam neste local.

²² Quando foram fundadas as primeiras escolas indígenas em geral a comunidade não era consultada sobre o nome dessa escola e a sua designação era dada pelos gestores da Secretaria da Educação e da FUNAI. Só a partir dos 2000 que aqui no rio Grande do Sul, as escolas indígenas iniciaram um processo de mudança de nome, nomeando-as então de forma mais significativa para a comunidade. Por exemplo, esta escola passou a se chamar Escola Estadual Indígena, Davi Rygjo Fernandes.

²³ *Pĩ Gog*- *Pĩ* significa fogo, *Gog* é a cinza que protege a brasa de fogo que não se apaga, então *Pĩ Gog* é a chama que não se apaga, sendo um nome muito forte e de muito poder em na cultura kaingang.

²⁴ Legalmente, a categoria professor indígena foi criada pelo Plano Nacional de Educação, (Lei nº 10.172/2001).



Hangar onde aconteciam as aulas

Fonte: http://www.fpop.com.br/noticias/index.php?option=com_k2&view=item&id=1622:nossa-terra-nossa-gente-abetino-soares-de-castro-78-anos-em-mem%C3%B3ria&Itemid=572

Finalmente com o Decreto no 46, de 24 de setembro de 1977, a escola foi oficialmente criada e denominou-se Escola Municipal Aeroporto. Era mantida pela FUNAI e pelo município de Tenente Portela. Aquele primeiro período foi marcado pelo ensino da língua portuguesa aos alunos indígenas. Nessa escola estudavam também crianças não indígenas vindas da vila Operária, de Tenente Portela e filhos de arrendatários das terras indígenas no setor.

Em 1996, a escola passa a ser mantida pelo estado, através de um convênio celebrado entre a FUNAI e o governo do estado do Rio Grande do Sul, dando um novo perfil à escola, pois desse momento em diante começou a fazer parte do currículo a disciplina de Língua kaingang, contemplando o ensino bilíngue e atendendo somente alunos indígenas. Nesse novo momento a escola passou a ser chamada de Escola Indígena de 1º Grau Incompleto Aka. Com as pessoas e alguns professores com quem conversei, não souberam dizer o porquê de a escola ter recebido esse nome, mas me afirmaram que não é um nome kaingang e que possivelmente é um nome guarani, que foi dado por um servidor da 21ª Coordenadoria Regional de Educação de Três Passos, pessoa que era responsável pelas escolas indígenas.

Atualmente é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Gog, nome que se dá a partir do Decreto de Criação no 41398 de 08 de fevereiro de 2002, e da Portaria de Autorização de Funcionamento no 453/2003.

Dito isso, penso que é importante pensar no papel que a escola desempenhou junto às comunidades indígenas, pensando na ideia que fundamentava a existência da escola, que era basicamente a de integrar os indígenas na sociedade nacional. Isso se dava através da imposição de valores ocidentais, muito especial a língua portuguesa. Nesse sentido, a escola foi usada como um instrumento de desvalorização e esvaziamento da história e da vida cultural dos povos indígenas. Lembro-me de quando estudava na antiga Escola Municipal Aero Porto, onde fomos proibidos de falar nossa língua, onde muitas vezes fiquei de castigo por não compreender a professora. Poderia citar vários exemplos aqui, mas quero trazer um que me marcou muito: a professora me pôs de joelhos, de frente para a parede, em cima de tampas de garrafas, por estar conversando com outro aluno em nossa língua kaingang. Essa é uma das marcas da escola que carrego junto ao longo de minha vida.

Essa prática desconsiderou valores inquestionáveis da educação indígena, que é a especificidade própria de cada povo, o de aprender juntos. Não considerou a necessidade de pensar numa educação que leve em conta os processos próprios de construção de conhecimentos. Para isso, a língua é fundamental, para o fortalecimento da identidade, através das narrativas e outras formas de transmissão de conhecimentos que acontecem de forma oral, na sua grande maioria. Assim sendo, a alfabetização escolar deve ser tomada como um complemento e não como um meio de substituir a educação indígena. Por outro lado, não posso negar que essa escola me fez dar os primeiros passos para uma caminhada e discutir com os indígenas uma educação escolar que garanta suas diferenças e especificidades, pois mesmo com muitas dificuldades de falar em português e escrever numa língua que não era a minha, segui em diante, dificuldade essa que ainda não mudou muito.

Atualmente a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Gog tem como diretor um professor Kaingang, que tem como uma das marcas de sua administração o diálogo como a comunidade escolar, dando autonomia aos professores na relação com a construção do aprendizado das crianças, baseado muito na vivência como kaingang, valorizando os demais meios e espaços de

construção de conhecimento. Além desse diretor indígena, mais dois atuam nas escolas da Terra Indígena Guarita, mais um em Nonoai, um em Inhacorá, em Porto Alegre e Borboleta, além de vários vices diretores Kaingang em todas as escolas indígenas no Estado. Isso mostra que aos poucos os professores indígenas vão assumindo cargos de gestão e vão conduzindo a política pública de educação escolar.

Essa Conquista dos professores Kaingang tem mudado a forma de ver a escola, que passou de um lugar de aprender a falar e escrever em português para um espaço de convivência e diálogo, trocas, entre a cultura indígena e as demais culturas. Por isso penso que a escola está se tornando mais espaço de fortalecimento da identidade indígena.

Ainda quero dizer que, com o passar dos tempos os professores diretores não indígenas têm assumido a postura de dialogar com as comunidades indígenas, buscando assim uma maior compreensão dessa cultura. Também acredito que isso se deve aos professores indígenas que têm assumido as direções das escolas e a função de vice-diretor. Mas não posso deixar de dizer que, nas escolas indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul, as direções tem sido um cargo de confiança do Estado, assim possivelmente a cada troca de governador, também se trocam as direções escolares, prática que prejudica muito o andamento dos trabalhos que existem nas escolas, pois todo aquele esforço de construção junto à comunidade pode ficar no esquecimento, pois cada novo gestor inicia tudo novamente.

Na sequência, apresento o Setor Missão e a escola, trazendo o comportamento das crianças dentro de um espaço chamado de escola.

Setor Missão e a escola

No início o setor foi chamado de *Karugmág*, pois havia muito angico nesse setor, aliás era uma árvore em abundância por todo o Guarita, que ao longo do tempo foi desaparecendo. Para os Kaingang, é uma planta com muito poder de cura e uma ótima fonte de calor, pois nos grandes frios é a lenha preferida, muito usada por nossos *kofá*. Talvez isso justifique sua quase extinção nas matas kaingang. Em conversa com moradores do setor, relataram que “aqui tinha muita madeira, como o Angico, mas os brancos tiraram quase tudo. Também foram retiradas para fazer

casa para os índios, mas isso acho que foi uma desculpa para tirar nossas árvores”. Antigamente, neste local havia somente um casal de moradores e isso facilitou a exploração das matas. O primeiro morador era conhecido pelo nome Davi Rygjo Fernandes e a sua esposa Joaquina Regso Fernandes. Davi era índio do povo Guarani, no entanto era falante da língua kaingang e português, enquanto que Joaquina Regso falava somente o kaingang.

Esse casal, segundo os relatos dos moradores, eram *kujá* e, então faziam muitas curas. Durante esses tempos atenderam muitas pessoas e assim atraíram a vinda de pessoas para morar nesse setor. As pessoas vieram de diversas partes do Guarita e assim foi se formando a comunidade do *karugmág*, que foi crescendo a cada tempo que passava, em volta do casal de *kujá*, de *karugmág*.

Com o crescimento do setor, os moradores foram fazendo suas roças, abrindo espaço na mata para fazerem suas plantações. Os indígenas usam, para fazerem suas plantações, o sistema de coivara e isso não é diferente com os Kaingang. É uma técnica de derrubada da mata, o suficiente para realizarem suas plantações, muito especial o cultivo do milho e feijão. Quando o roçado está seco e algumas árvores derrubadas estiverem brotadas, eles fazem o que chamam de acero em volta da roça e depois colocam fogo. O acero vai controlar o fogo para não queimar o que não deve e mais, é um fogo rápido, pois colocam dia de muito vento, assim o fogo passa rápido e não queima os nutrientes da terra

Essas roças são pequenas, mas o suficiente para sustentar as famílias por um longo período do ano e a terra nunca é usado até seu completo esgotamento, pois fazem a rotação de roçado, dando um tempo para a recuperação natural da terra.

Além das pessoas que vinham de outras partes do Guarita, segundo informações de um morador do setor, na década de 1960 chegou um grupo não indígena, coordenado por um pastor de nome Norberto Schwantes e junto a esse grupo chegou a igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

A ação missionária-indigenista da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) na TI Guarita inicia na década de 1960 através da ação do Pastor Norberto Schwantes, que atuava na Paróquia Evangélica de Tenente Portela. Em setembro de 1960, o pastor visita a comunidade kaingang da TI Guarita, uma vez que a divisa da área demarcada era próxima à sua residência. (LUCKMANN. 2011, p. 82)

O pastor visitou setores da Terra Indígena Guarita, mas quando chegou no setor Kurugmág ele gostou e considerou o lugar adequado para realizar seus trabalhos, porque é alto e aí teria como desenvolver um bom trabalho. Entre suas atividades estava a intenção de fundar escolas para alfabetizar os indígenas e em decorrência foi construída a Escola Primária, onde iniciou a alfabetização das crianças indígenas. No início a escola teve suas atividades escolares de forma provisória, próximo a Tenente Portela, na região da entrada da Linha Alto Alegre. Isso em 1961 até 1963. A partir de então é construída e instalada na Missão Indígena, no Karugmág.

Mas as intenções do pastor iam mais além, pois tinha ainda por objetivo a construção de uma Escola Normal.

O objetivo dessa nova proposta missionária, elaborada pelo P. Norberto Schwantes, previa a construção da Escola Normal Indígena Clara Camarão, sendo denominada como *Missão Indígena*. Para tanto, elaborou projeto de solicitação de recursos, argumentando com “a situação em que estavam os índios” [...] Schwantes concebia que a situação de miserabilidade seria superada “ajudando os índios a formarem seus professores e líderes, [assim] eles teriam alguma oportunidade de independência e progresso. (LUCKMANN. 2011, p.83)

A missão foi inaugurada em julho de 1963, junto a instalação da Escola Primária e, ai então, inicia-se a alfabetização das crianças pelos professores não indígenas, pois não havia professores indígenas. Na sequência é criada a Escola Normal para a formação dos indígenas para onde são deslocados vários jovens vindo de diversas Terras Indígenas Kaingang e inclusive Guarani.

Na década de 1970, a FUNAI- Fundação Nacional do Índio e a IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, com a orientação do SIL - Summer Institute of Linguistics, promoveu o curso de formação de professores-monitores bilíngues Kaingang na Terra indígena da Guarita, município de Tenente Portela (RS), onde foi criado o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Para aquele curso foram enviados jovens Kaingang dos três estados do sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. (FERREIRA. 2012. p.18)

Antes da Escola Primária, as crianças deslocavam-se até São João do Irapuá para estudarem, na Escola Sepé Tiaraju. Outras estudavam na Escola Rural, hoje chamada de E. E. Ensino Médio Américo dos Santos, na Vila São João, que pertence ao município de Redentora. Essa escola fica próximo do setor Missão.

Segundo moradores do setor, os missionários (pois também houve noruegueses e outros europeus que atuaram na Missão) mostraram uma preocupação crescente com os indígenas do local e então foram em busca de ajuda para fazer melhoria para as famílias. Dessa maneira, foram comprando materiais para construir casas e também uma igreja e posto de saúde. No início era tudo de alvenaria, porém, os recursos foram insuficientes para atender a necessidade de todos. Faltaram materiais de construção e então muitas madeiras foram cortadas para suprir as necessidades e assim a mata de Karugmág foi terminando.

Com a diminuição do Karugmág, devido aos cortes e a instalação da Missão Luterana, resolveu-se mudar o nome do setor, que passou a ser chamado de Missão, o qual perdura até hoje. Segundo relatos dos moradores, naquela época muitos indígenas trabalhavam de peões e plantavam à porcentagem junto aos missionários, que tinham acabado de se instalar no novo setor. A agricultura era feita com o auxílio dos missionários que possuíam implementos agrícolas, sementes e fertilizantes.

Eram cultivados soja, trigo, milho e feijão e no tempo da colheita os indígenas que tinham feito o trabalho de cultivo das lavouras em conjunto com os novos moradores recebiam 30% da produção. Na colheita, a produção era entregue na cooperativa que ficava na Vila São João, a Cotricampo e nesse momento os indígenas recebiam o que restava, pois, durante o ano tinham suas necessidades e então, para essas despesas era adiantada uma ajuda, mais tarde descontada na produção. Era uma época em que cada família precisava dar conta de suas despesas, e então a Missão também servia como uma fonte de renda para as famílias.

Além dos trabalhos de lavouras, os missionários também instalaram no setor enfermaria/farmácia, onde trabalhava um enfermeiro todos os dias para atender os indígenas do local. A enfermaria ainda contava com carro para atendimentos de emergências e muitas vezes os pacientes eram internados no mesmo local, facilitando o atendimento, pois os parentes estavam todos próximos. Assim declara um morador, com suas lembranças daquele período: “Nós éramos bem atendidos. Lembro da enfermeira Ivone Shosller, que trabalhava com nós, era bom”. Segundo esse morador, a comunidade sentia-se bem assistida, pois tinham

as lavouras, a escola, a enfermaria e quase todas as famílias tinha uma casa para morar.

Um outro marco que definia a missão era uma cruz grande que foi plantada no centro da vila. Segundo relatos, diziam que era para mostrar que ali moravam pessoas catequizadas²⁵. Hoje está muito mudado, mas ainda permanecem vestígios das antigas instalações da Missão, como por exemplo o contorno circular como eram organizadas as moradias, galpões, escola, enfermaria e um cemitério que fica ao lado da igreja.

Os tempos se passaram e o casal de *kujá* ficou no esquecimento. Viram que o setor que tinham na origem o nome de *Karugmág* estava sendo a cada dia alterado. Dizem os moradores que logo depois de o setor trocar de nome o casal de velhos Kaingang que havia chegado aí por primeiro morreu. Dizem também que ao morrer Davi Rygjo tinha aproximadamente 130 anos e sua esposa Joanhina Regso mais de 120 anos.

Ao conversar com pessoas da comunidade, me parece que o casal de *kujá* perdeu espaço em suas ações para outras atividades religiosas, pois levou as pessoas a acreditarem em outras formas de vida: o remédio tradicional e os rituais de cura passaram a ser realizados por enfermeiros, que os substituíram por remédios da medicina convencional. Ao pensar nisso, lembro que quando converso sobre os remédios kaingang com as pessoas mais velhas do Guarita, eles, em sua grande maioria, falam que as pessoas mais novas não acreditam mais. Como dizia uma *kofá* Kaingang:

Eu tenho 12 filhos e nunca na minha vida um doutor me mexeu. Sempre tive meus filhos sozinha. Quando meu marido sentia que eu ia ter filho ele ia caçar, pescar. Quando ele chegava eu já tinha a criança. Ele, trazia os remédios para mim tomar, para não sentir dores no futuro, por isso que estou velha e forte. Hoje os mais novos não fazem isso, por isso são todos doentes.

Diante disso, penso que muitos de nossos velhos não nos ensinam mais os seus remédios, e mais, parece que quando foram instalados os postos de saúde nas terras indígenas, os *kujá* foram pouco a pouco desaparecendo. O mesmo que parece ter acontecido com o casal de *kujá* do antigo *Karugmág*.

²⁵ Talvez o termo catequisado não seja o ideal para esse momento. No entanto, o utilizo, pois muitos dos moradores se diziam catequisados e declaram que possuíam uma religião. Dizem que após a instalação da Missão, possuíam uma bíblia, já que uma das ações da Missão foi escrever uma versão da bíblia na língua Kaingang. Então, por isso, falam catequizados.

Outra coisa importante que aparece durante as falas dos mais velhos sobre tempos antigos é que, antes da escola, todos eram responsáveis pela educação das crianças e o *kujá* participava intensamente dos ensinamentos das pessoas. Então, a escola também passa a ocupar espaços dos velhos no que se refere à educação. Na época em que a escola se instalou, os moradores já percebiam que a educação escolar era um problema sério, como fica evidenciado em uma fala:

Antes da chegada dos brancos, todos os parentes eram responsáveis pela educação das crianças e o *kujá* era pessoa muito importante e fazia parte da educação das pessoas mais novas como, por exemplo, de cultivar as tradições e costume.

Com o passar do tempo a escola foi ganhando mais espaço na comunidade. Como já referi anteriormente, com a criação da Escola Primária as crianças passaram a ser alfabetizadas, e em português. A Escola Normal, chamada de Escola Normal Bilíngue Clara Camarão, teve o nome alterado para Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC). A proposta e o objetivo do CTPCC não se restringiram à formação de monitores bilíngues da TI Guarita, já que participaram membros de outras comunidades Kaingang, pois a escola objetiva formar jovens para atuarem como monitores nas diversas comunidades indígenas em toda a região, em especial nas TI Kaingang.

Bem mais tarde a Escola Primária mudou de nome e passou a ser chamada de Escola de Aplicação Marechal Cândido Rondon. Já nos anos 2000 a escola mudou novamente seu nome e passou a ser chamada Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rygjo Fernandes, homenageando o fundador do setor. Mas também é importante dizer que é uma escola kaingang homenageando uma pessoa do povo Guarani, fato que mostra a importância dessa pessoa na história dessa comunidade, que apesar de todas as mudanças que ocorreram durante sua história, o casal de *kujá* nunca caíram no esquecimento.

A Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes foi crescendo, as crianças cada vez mais numerosas e então, em 2006, foram construídas mais 04 salas de aula, aumentando para um total de 08 salas. Desde então a escola vem atendendo uma média de 230 alunos, funcionando em três turnos, com educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Como é sabido, a Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes do setor Missão, pertence ao município de Redentora. Percebe-se que a comunidade escolar e os Kaingang desse setor têm valorizado a especificidade da cultura kaingang na escola. Um exemplo disso é uma professora ter como atividade de aulas cantar em kaingang cantos tradicionais com sua turma, como transcrevo aqui:

Tá fag tỹ fag tỹj jé
Tá fag tỹ fag tỹj jé
Věnh kóké kóké jé
Věnh kóké kóké jé
Kókég kókég kókég

Diz a professora que esse canto é uma forma de melhorar a concentração das crianças, mas para mim isso vai além da concentração, pois busca na tradição Kaingang formas de construção e transmissão de conhecimentos que estão fortemente presentes na comunidade e que muitas vezes a escola não tem se dado conta disso, ficando somente no modo convencional de dar aula. Nesse dia que estive com a professora, fiquei muito emocionado, pois a professora simplesmente cantou para mim como se eu fosse uma criança igual a seus alunos de 6 anos e a cada intervalo de suas cantigas me perguntava: aprendeu? Isso também mostra que não diferencia muito a criança de um adulto, pois me senti muito criança do jeito que a professora estava me sugerindo naquele momento: eu tinha que aprender como aquelas crianças.

Isso evidencia que a comunidade acredita na escola como mais um espaço que contribui para a autodeterminação cultural, de manutenção de sua história como presenciei em uma reunião escolar, quando um dos pais que participava da reunião falou: “Uma coisa que nós queremos é que a escola conte a nossa história para as crianças e que nós nunca deixamos de falar nossa língua. Mas ensine os conhecimentos dos não índios para as crianças”. Considerando importante essa fala, que define o que a comunidade pensa e quer da escola, penso que ela tem uma função a cumprir e que a compreensão da cosmovisão e dos conhecimentos tradicionais kaingang são elementos importantes para os professores dessa instituição. O domínio do idioma e dos códigos culturais das demais sociedades,

conforme reconhece a própria comunidade indígena, é fundamental para assegurar-lhes um mínimo de autonomia na sua relação com as sociedades.

No próximo capítulo me dedico mais especificamente à educação das crianças e também a pensar como será a nossa escola daqui para diante.

CAPÍTULO III

As Crianças Kaingang: como elas aprendem

Gĩr fag mĩ vėnhkanhir há tĩvi hã vỹ tỹ ón kỹ ĩn ke nĩ gé. Ka gunhgunh kỹ fag ta kafėj tỹ kri vin tĩ. Kar fag ta pĩ sĩ han tĩ gé. Kar fag tỹ ęgóro nhén tĩ gé, kỹ fag tỹ ko tĩ ser, jagnė mrė. (Ivone Jagnĩgri da Silva)

Os Kaingang, ao longo dos tempos, assim como outros povos indígenas, foram criando formas de educação baseadas na sua tradição, articulando e dando significado as suas percepções culturais junto às crianças de suas comunidades. Os ensinamentos dos Kaingang para as crianças foram sempre para garantir sua autonomia. Para isso, a liberdade de ação da criança é muito importante, onde a palavra “não” está excluída de seus ensinamentos. Isso também é trazido na fala de Nunes:

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

As crianças sempre estão envolvidas nas atividades do cotidiano e o que eu tenho percebido é que não existe claramente uma separação de serviços entre adultos e crianças: todos são capazes de realizar o mesmo trabalho²⁶. Assim como os adultos, as crianças também vão criando, através da brincadeira, seus pontos de referências que são muito importantes na cultura como as formas de conceber e vivenciar o espaço e o tempo. O que eu quero dizer é que as crianças, ao incorporarem seu cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância e não são apenas crianças, mas sim parte efetiva de uma construção dentro de sua cultura.

Acompanhando a vida na comunidade, pode-se constatar que as crianças Kaingang têm liberdade, inseridas nos processos educacionais das famílias. Isso

²⁶ O trabalho, na concepção indígena, é um conjunto de atividades que todos podem realizar. Não existe a separação entre trabalho e lazer, ou melhor, todo trabalho é uma forma de brincadeira, diferente da sociedade ocidental, onde o trabalho é uma forma de acúmulo ou ainda o trabalho é uma tortura e não uma forma de prazer.

ocorre em tarefas rotineiras, como a busca de materiais no mato. Durante o caminho as crianças brincam, conversam entre si e com as pessoas mais velhas que os acompanham. Nessas conversas, aprendem sobre as plantas e suas funções dentro da tradição kaingang. A prática das mães é ensinar as crianças sobre as plantas, além de outros acontecimentos, durante a caminhada no mato. As atividades que acontecem após as colheitas do material, como a confecção dos artesanatos ou dos seus utensílios, podem ser chamadas de Pedagogia Kaingang. Como mostra a foto abaixo, uma mãe na confecção de um trançado para fazer um chapéu, e o olhar atento da criança.



Mãe da Linha Bananeira. Foto de Marcio Ferreira

Na Pedagogia Kaingang, uma atividade, ou mesmo as brincadeiras das crianças não são somente brincadeira, e sim uma verdade, pois as crianças utilizaram instrumentos de verdade. Assim, produzem de verdade, tendo um significado real. Isso nos faz refletir que os Kaingang consideram a criança com capacidade de fazer e a respeitam como ainda é. Aceitam como partícipe efetiva em todos os processos de construção de conhecimentos em seu cotidiano.

Explicar mais o que é imitação tem um fundamento, pois as crianças observam e fazem. A palavra imitação parece simples e talvez, num grupo não

indígena não seja compreendida na sua profundidade. A imitação é uma das formas de aprendizagem que leva o desenvolvimento de tradições, costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre indivíduos e através das gerações. Imitar envolve observar e fazer do seu modo, criar um jeito próprio de fazer.

Uma mãe Kaingang, ao chegar no lugar onde tem taquaras - pode ser taquara mansa ou taquaruçu²⁷ - ou cipós, começa a colher as taquaras. Ai fica muito claro que cada um dos filhos tem uma função a desempenhar: os filhos mais velhos ou ainda poderíamos dizer os maiores, tomam a iniciativa de ajudá-la a cortar o material. Os filhos mais novos ou menores fazem outra parte do serviço: organizar os montes de taquara ou cipó que serão carregados pelos maiores ou mais velhos. Essa tarefa está distribuída em diversos locais, pois, o material não está exposto num único espaço. Por isso a necessidade de fazer os montes de materiais.

Esse ritual está de acordo com o saber tradicional, que nos permite observar uma certa separação de tarefas, mas também podemos perceber uma contínua construção do conhecimento. Podemos sentir que não foi necessário a mãe mandar os filhos a respeito das atividades, e sim, a atitude das crianças já estavam previamente determinada devido ao seu cotidiano e assim são atitudes internalizadas pelos filhos através do que acontece de forma contínua. Mas ainda, é importante perceber que ao retornar para casa, todos ajudam a mãe a levar as taquaras, cipós e outros materiais coletados, além de ajudarem a carregar os irmãos pequenos, que também fazem parte das atividades.

Essa atividade nos permite perceber que os pais deixam a criança experimentar e ter a possibilidade da execução e assim exercer suas habilidades, na observação dos comportamentos das pessoas mais velhos. Desde cedo as crianças já participam da vida da família e toda a comunidade. Esta realidade possibilita que as crianças possam conceber uma disposição de tempo para o acompanhamento da vida dos adultos. Assim as crianças desempenham determinadas tarefas, dentro de um ritmo que a idade lhes permite.

²⁷ Para os Kaingang a taquara é especial, pois é uma planta que possui as duas metades clônicas, tej e ror, mas também é um importante marcador de tempo. Pois, a que é chamada taquara mansa tem um ciclo de vida de 20 a 25 anos e o taquaruçu de 30 a 35 anos contando de seu florescimento até a seca dessas plantas. Baseado nisso, os Kaingang marcam seus tempos, como a idade das pessoas. Mas também a taquara faz parte de muitas atividades na vida dos Kaingang, entre elas fazem o paris, uma forma de armadilha para pegar peixes, o artesanato da cestaria e instrumentos musicais.

Outro momento importante é quando os homens vão para a mata junto de seus filhos²⁸, como por exemplo, fazer uma pescaria com cipó, como nos relata um pai Kaingang:

Quando vamos pescar, bater cipó, convidamos as crianças, além dos velhos que conhecem como fazer esse tipo de pescaria. A gente caminha longe pelo mato uns cinco quilômetros até chegar no lugar onde vamos fazer nosso acampamento. Depois vamos cortar o cipó, carregamos até a beira do rio, aí, começamos a bater o cipó e jogar na água, logo os peixes começam a morrer. Mas ensinamos as crianças que devemos juntar os peixes só no dia seguinte. Então, ficamos contando história para eles e ensinando viver conforme nossas tradições, ensinamos como ouvir e entender o silêncio da noite.

Esse é momento muito importante para todos, pois se aprende como conviver com a mata, seus ensinamentos, mas, além disso, aprende-se que, para fazer esse tipo de pescaria, precisam de ter muito conhecimento das nossas tradições, pois se não fizermos a pescaria dentro desses preceitos pode dar tudo errado e os peixes não morrem. Talvez isso se explique quando a pessoa responsável pelo ritual pede para que se faça a coleta do peixe somente no dia seguinte.

Perguntei a outro *kofá*, por que podia dar errado a pescaria de cipó, ele respondeu que pode ter, entre as pessoas que fazem parte do grupo, algum homem que tivesse a mulher grávida. Se esse homem entra na água, o cipó não fazia efeito e os peixes não morrem. E ainda o *kofá* falou em tom de brincadeira - verdade: “muitos homens descobrem que sua mulher está grávida nesse ritual de pesca”.

Diante disso, podemos entender que os Kaingang têm muitos rituais que aparentemente estão no esquecimento, mas quando conversamos com pessoas mais velhas, fica evidente que tais conhecimentos ainda estão sendo passados às crianças ou aos jovens das comunidades. Durante as nossas conversas ainda perguntei, se esse tipo de ensinamento podia se dar na escola, e a resposta foi que os ensinamentos kaingang são repassados em momentos oportunos, mas que a noite é especial. A noite é o momento de se fazer as narrativas para as crianças, preferencialmente em volta de um fogo. Dizem os velhos que é no silêncio da noite

²⁸ Aqui, quando se refere a filhos, temos que entender que numa comunidade indígena ou para os Kaingang, filhos não são somente os de sangue, pois todos são parentes devido as marcas (tej e ror). Sendo assim, não existe crianças abandonadas ou sem família.

que as crianças aprendem, tudo que é contado permanece na memória e à noite é o tempo certo para aprender

Diante disso, podemos pensar ou sentir o quanto é importante o convívio das crianças na sociedade Kaingang, convívio esse que se dá em diversos locais que estão disponíveis por toda a comunidade. E um dos primeiros lugares de aprender é na casa, junto com a mãe e os avós. É onde se aprende a falar a língua kaingang e a partir daí, em sequência as histórias/narrativas e os demais ensinamentos, como relata uma *kofá*:

Eu aprendi com minha mãe e meu avô, durante a noite antes de dormir contava história de animais do mato, histórias dos índios. Nós deitávamos em volta do fogo para ouvir. Hoje são poucos os que fazem isso, não temos mais fogo no chão, nossas casas são feitas de tijolo e assoalho, temos fogão a gás, dormimos em cima de uma cama. De noite ficamos assistindo televisão. Então tá tudo diferente, quando as crianças acordam vão para escola.

Esse relato traz muito das dificuldades de ensinar as crianças conforme a tradição Kaingang ou no mínimo as mudanças ocorridas nas comunidades propiciaram muitas perdas; revela que muitas vezes os programas impostos aos indígenas têm consequências que parecem irreversíveis. Entre as reclamações relatadas pela *kofá* acima, evidencio o programa “minha casa minha vida”²⁹ do governo federal, que tem mudado as formas de relacionamento entre as pessoas das famílias, pois foi oferecido um jeito não indígena de morar.

Mesmo assim, tenho percebido que, por mais que tal programa traga consequências para as tradições kaingang, os ensinamentos têm acontecido, não da mesma forma como no passado, mas com esses espaços ressignificados. Podemos, como exemplo, citar a manutenção de muitas casas com o fogo de chão ao lado da casa de alvenaria. Ou então outras moradias, que possuem o fogo na parte de fora da casa, de baixo de árvores. Aí são os locais onde muitas vezes se recebem as visitas para tomar o chimarrão juntos, fazer comidas da culinária kaingang como bolo assado na cinza, mostrado nas imagens que seguem.

²⁹ O Minha Casa Minha Vida é um programa de Governo Federal, que tem por um de seus objetivos construir casa própria famílias brasileiras. Então, esse programa tem atingido as comunidades indígenas. Em geral, o Programa acontece em parceria com estados, municípios, empresas e entidades sem fins lucrativos.



Fazendo o bolo assado na cinza - Foto: Tamara Signori

Essas atividades, apesar das mudanças ocorridas, estão muito presentes no dia a dia dos Kaingang. Então, a resignificação dos espaços também mostra que existe um fortalecimento no modo de ser Kaingang e que de uma forma outra, está sendo repassado às novas gerações. Isso também fica evidente nas atitudes das famílias Kaingang mais tradicionais ou mais velhas, onde as pessoas são recebidas desta forma, qual seja, com a fartura de comidas.

Como já apontei anteriormente, as crianças aprendem no cotidiano da comunidade. Entre as crianças Kaingang é muito normal acordarem cedo, logo de manhã para acompanhar as atividades dos mais velhos. Durante minha pesquisa, observei atentamente uma família que tinha por atividade a roça ou lavoura. Todas as manhãs, quando o homem (avô) saía para ir para seu trabalho, seu neto saía junto. A criança, que devia ter uns quatro anos de idade, somente retornava perto do meio dia, junto com o avô. No início do ano letivo de 2014 o pai da criança resolveu colocá-la na escola e o que sucedeu foi muito interessante: a criança frequentou a escola por uma semana e desistiu. Seus pais insistiram, acreditando que seu filho deveria ir à escola. Porém, seus avós falaram: “deixa ele, ele precisa aprender a viver, ele não sabe o que vai fazer na escola, e aqui ele sabe muito bem o que está aprendendo com o avô”.

Diante dessa situação resolvi conversar com a criança, e perguntei: o que você aprende com seu avô? A resposta foi muito simples, “estou aprendendo a ser um homem, ai o vô me passa bastante remédio, quando estamos sozinhos”. Diante disso, fiquei pensando que o *kofá* está preparando essa criança dentro de suas tradições e que para ele a escola não será capaz de realizar este trabalho de ensinamentos conforme seus conhecimentos. Além disso, antes de ir à escola, essa criança deveria saber muitas coisas que não vão ser repassados durante sua vida escolar. Com isso percebi também o medo que os velhos têm de perder a cultura kaingang.

Outra constatação é que as crianças estão presentes em todas as atividades da comunidade, mesmo parecendo que existe uma certa divisão entre crianças e adultos; todos são capazes de realizar as tarefas a eles apresentadas. As crianças são as que servem os mais velhos, ou são os ajudantes imediatos, não há muitas restrições. Outra coisa importante a destacar é que é muito difícil ver os pais gritar com uma criança, uma vez que o diálogo está sempre presente e se a criança não estiver disposta a realizar uma atividade ela não é obrigada, pois a mãe ou o pai cumprem a tarefa. Todas as pessoas Kaingang fazem aquilo que é de sua vontade, isso faz parte do seu modo de ser, inclusive e principalmente as crianças. Por exemplo, se estiver em uma casa kaingang e falar “já vou para casa”, a resposta é “vai”, pois é uma vontade sua de ir embora, portanto, não pode ser contrariada. É diferente de uma família não indígena, a(o) dona(o) da casa, mesmo contra sua vontade, insiste para permaneça. Portanto, são dois valores diferentes.

Essa atitude kaingang serve para tudo, inclusive quando morre alguém, os parentes do morto pedem: vá embora, vá em paz, pois não quis mais fazer parte desse mundo e então vá embora e não perturbe mais os que estão vivos³⁰. Isso presenciei em 2001, quando num velório as crianças (filhos) falavam para sua mãe que tinha falecido, “não nos incomode, você escolheu morrer”. Talvez pareça estranho, mas são atitudes que as crianças aprenderam durante outros momentos de morte. Então, quando vivenciam a perda de alguém de sua família, reproduzem a

³⁰ A morte para os kaingang é um ato voluntário, depende de sua vontade de morrer ou não, durante um velório é normal o falecido (a) receber palavras de ordem do tipo: “vai embora, você fez a escolha de nos abandonar então, nos deixe viver em paz”. O morto é chorado pelos seus, que o acusam de tê-los abandonado e ido para a aldeia dos mortos. Reclamam que se de fato, ele amasse seus filhos, pais, e amigos jamais cometeria tal deserção. Apontam sua ingratidão lembrando os agrados que lhes fizeram, as roupas e sapatos que lhes compraram e que mesmo assim, ele os deixou.

atitude dos mais velhos que observaram em outros momentos. Portanto, o velório também é um espaço de muito aprendizado.

Logo após esse ritual de velório, normalmente as crianças passam por um banho de remédios para a purificação, para que não sofram ameaças dos espíritos. Muitas vezes as próprias crianças, ao irem para o rio se banhar, já colhem os remédios. Mas para isso, elas precisam acordar muito cedo³¹. Os velhos lhes ensinam que devem acordar antes dos passarinhos para se banhar, isso significa que as quatro horas da manhã devem estar no rio.

Retornando à fala da criança que estava aprendendo ser homem, é importante dizer que para isso é preciso fazer uma série de dietas alimentares, em que lhes é proibido comer uma série de alimentos, como por exemplo, partes da galinha, porcos, boi e mais especial as carnes de caça. Talvez possa parecer uma bobagem, mas os Kaingang acreditam muito nisso. Dizem os *kofá* que, se a gente respeitar as proibições ou os tabus alimentares, podemos ficar muito velhos como eles, não branquear os cabelos, ficar sempre jovens. Se as meninas cumprirem essas proibições, não vão criar rugas no rosto, ficam sempre lindas. Como dizia minha bisavó, não vai sentir cansaço e vai estar sempre disposto.

Ainda quero dizer que as regras para a alimentação são importantes para fazer uso dos remédios kaingang, para que se cumpra uma dieta rigorosa: não basta passar o remédio no cabelo para não branquear se não tomar banho no rio antes do amanhecer. Então, muitas vezes, os não indígenas querem fazer uso desses remédios, mas não terão êxito, pois vão tomar seu banho em chuveiro de água quente e vão comer qualquer coisa, ou melhor, os alimentos proibidos. Como sabemos, todo remédio tem contra indicação.

Além do que foi dito acima, os Kaingang também tem uma série de brincadeiras. Entre elas estão as flautas, arco e flechas e todas têm uma relação muito íntima com a natureza, pois o cuidado no corte da taquara está de acordo com o respeito aos ciclos da planta. Do mesmo modo, a coleta de materiais para a confecção de artesanato, a coleta de materiais para a confecção de determinados brinquedos também precisa respeitar o tempo das plantas. Assim, pode-se imaginar

³¹ Segundo a cultura kaingang, confirmada pelos *kofá*, as pessoas devem acordar antes dos familiares do falecido, ou do(a) viúvo(a), pois se não fizer isso, pode ficar doente, sentir cansaço, ficar com o corpo doído, ficar com sensação de preguiça e que tudo isso pode levar a morte.

que os arranjos acabam por estabelecer uma repetição cíclica das brincadeiras, pois flautas, arco e flechas só poderão ser confeccionadas num período do ano ou numa determinada época de vida dessa planta, que tem um valor importante para os Kaingang. Então, as crianças insistem em repetir tanto o que para o olhar do outro parece ser sempre igual.

Quero também apresentar uma brincadeira ou um brinquedo, que é a peteca: parece ser uma coisa muito simples, mas para os Kaingang representa uma atividade corporal de fortalecimento físico e de treinar habilidades. É uma brincadeira que sempre foi muito praticada entre os adultos e crianças e é um exemplo de que as atividades não são separadas entre as crianças e os adultos, pois estes também fazem a brincadeira. Dizem os mais velhos com quem conversei, que a peteca pesava aproximadamente meio quilo e durante o fim de semana se reuniam para jogar a peteca passavam horas batendo que as mãos chegavam a ficar inchadas.

Aqui trago a transcrição dessa brincadeira em kaingang como é contado as crianças da comunidade do setor Missão:

“Vāsỹ ěg mré ke ag kanhir nhir fã, něgněg tỹ”

Hamě: Kỹ vāsỹ ke ag něji tỹ jagně kato nén ũ to kanhig nhir sór tĩ. Kỹ ag něji tỹ, jagné mré to jykrén nỹtĩgtĩ, prur ki nỹtĩ kỹ.

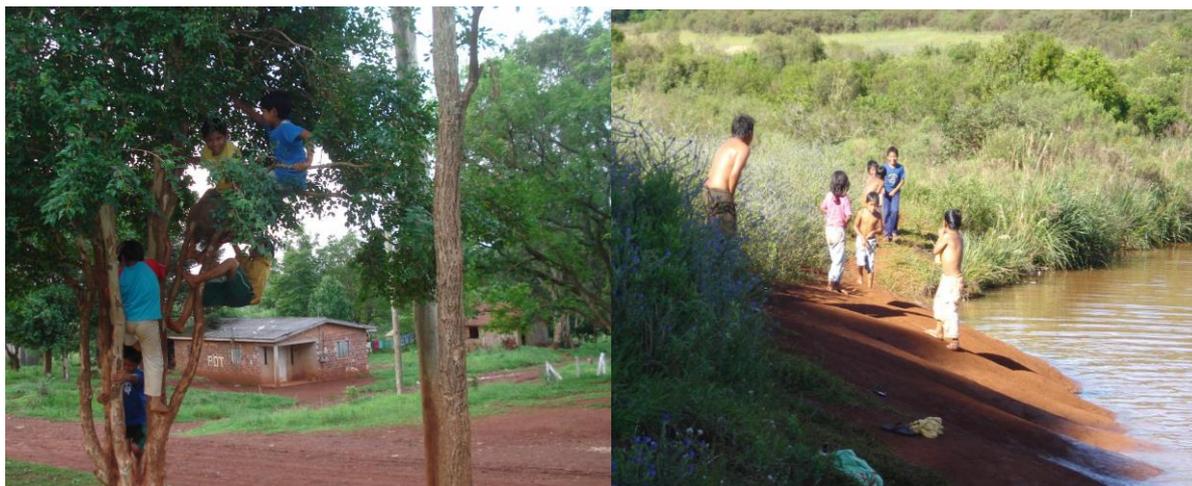
Hãra ũ tỹ kjuu kã jě ěn ji tỹ ag mỹ: mũnỹ Něgněg já tỹ kanhig nhir jé ke mũ. Ũn tỹ kjuu kãjã ěn jyjy hã vỹ: “Ka’jěre” ke mũ. Ěn ki Ěgoho ji tỹ, ti mỹ: Kỹ ã mỹ, Něgněg já han há jě ke mũ. Ky tóg hỹ ke mũ, Ka jěre ti. Kar Ěgoho tỹ ti mỹ: Ā ne tỹ, Něgněg han tĩ ke mũ. Ěn ki Ka Jěre tỹ ti mỹ: Gãr fár tỹ ěg tỹ han tĩ ke mũ.

Ěn ki ũ tỹ to vēmén nỹtĩ ag kar tỹ, ti mỹ: Kỹ tỹ kar ěg mỹ ũ han ke mũ. Ěn ki Ka Jěre tỹ ser ag rĩn ve, ũ han mũ ser. (Crespo. 2012,pág. 11)



Něgněg

Como podemos perceber, as brincadeiras têm todo um ritual para ser transmitido e isso constitui parte importante no aprendizado das crianças. Quanto a essa relação íntima com a natureza, as crianças desde seu nascimento vivenciam rituais que são passados por seus avós e os mais velhos da comunidade. Já falei em capítulo anterior, elas são preparadas para viver sua vida de forma autônoma, isso faz com que elas tenham muita liberdade de criação de seus brinquedos e de suas brincadeiras, e isso não acontece de forma aleatória, mas de forma planejada e as crianças basta experimentar e viver, como mostra as fotos que seguem.



Gĩr – Fotos: Noeli Falcado

Podemos ainda perceber que a liberdade das crianças decorre das atividades que aconteceram com as pessoas mais velhas de sua família ou ainda das pessoas da comunidade onde vivem. Observando as fotos acima podemos imaginar que essas crianças já passaram por um período de uso de remédios e, portanto, esse momento é uma fase de experimentação. Essa experimentação é feita de maneira independente e autônoma, sem o auxílio dos *kofá* ou de pessoas mais velhas. Entre essas crianças o medo não existe e sim a crença nos ensinamentos recebidos.

É importante ressaltar que as crianças realizam tais brincadeiras não como uma atividade infantil, mas sim como uma atividade que representa o dia a dia dos adultos e que são vivenciadas por todos. Diante disso, podemos dizer que as crianças estão dispostas a realizar atividades prestativas na manutenção dos costumes que são repassados de geração em geração.

Como podemos ver, as crianças aprendem nos mais diversos espaços e tempos, além do espaço e do tempo escolar. Como bem sabemos a escola é muito recente entre os Kaingang. Talvez isso me permita contar sobre uma aula que estava dando no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, na Terra Indígena Inhacorá. Fiz uma aula expositiva sobre as tradições kaingang, uma exposição de pelo menos três horas, que os alunos acompanharam atentamente. Logo após pedi para um grupo que escrevessem uma meia página em seus cadernos e outro grupo para fazer uma exposição oral sobre o assunto trabalhado. O grupo que tinha como tarefa escrever não conseguiu cumprir a atividade de escrita, enquanto que o outro grupo fez a exposição oral, que gravei e depois

transcrevi. A transcrição superou quatro páginas. A minha ideia era observar se as crianças aprendem mais ouvindo ou copiando do quadro negro, uma prática muito comum entre os professores. Mas, além disso, pretendia entender a eficácia dos ensinamentos dos velhos. Como já mencionei anteriormente, os velhos passam seus ensinamentos através da oralidade e de preferência no silêncio da noite e na magia das matas.

Assim, posso dizer que a educação kaingang, a Pedagogia Kaingang possui, entre seus principais aspectos, um muito importante, a socialização. Como podemos perceber, a pessoa está na relação com a outra pessoa, assim, as crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras, com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem. E mais do que isso, sabem em detalhes os acontecimentos da comunidade, são muito discretas, mas possuem olhos atentos que acompanham tudo que acontece e tudo sabem. As crianças aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas. Quero destacar também que as crianças têm espontaneidade e mostram prazer de executar as atividades, fazendo isso como uma de forma brincadeira. Como já falei em outro momento, para a vida Kaingang, trabalho e lazer não se separam.

Discorrendo sobre o processo de socialização, cabe lembrar que a criança indígena aprende seguindo modelos que estão postos em seu meio ou ainda os considerados exemplares. Assim, a educação indígena está pautada na socialização, onde todo momento é tempo de aprender, respaldado nas atividades desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos espaços de convivências. Mas ainda é importante dizer que em nenhum dos momentos ou movimentos os velhos estão excluídos. Talvez hoje os velhos tenham perdido parte de seus tempos de ensinamento para o tempo e espaço da escola.

As crianças e a escola

Como sabemos, os povos indígenas possuem seus modos próprios de construção de conhecimentos e que vem se sustentando graças as estratégias ou as ações pedagógicas próprias de cada povo.

Nos últimos anos, os Kaingang têm se organizado na busca por uma escola voltada para sua especificidade e uma escola diferenciada, como está previsto na legislação, numa tentativa de rever o processo de ocidentalização e as mudanças que a cultura tem sofrido. O que o povo Kaingang almeja é que a escola possa instrumentalizar as lutas dos povos indígenas, mais especificamente a sua luta. Dessa forma, há uma mobilização em busca de políticas públicas para uma educação escolar que permita a transmissão dos conhecimentos tradicionais e sua sobrevivência como conhecimento de povo etnicamente diferente, cultural e linguisticamente, pois, o contato com as sociedades não indígenas representou para os Kaingang diminuição do uso de sua língua e suas práticas tradicionais.

Apesar das mudanças que a escola pode demandar entre os Kaingang, hoje ela faz parte da configuração de todas as comunidades. Isso pode ter alterado o espaço e o tempo das crianças, pois como mencionei anteriormente, elas, além de fazerem parte dos demais espaços já descritos, também necessitam ir à escola, onde muitas vezes os seus conhecimentos são desconsiderados em troca de construções baseadas na escrita, ou seja, escrita versus oralidade. Isso é uma mudança muito significativa na vida das crianças.

Essas crianças/alunos se dirigem todos os dias à escola, um prédio, um espaço do Estado entre os espaços kaingang. É um prédio de alvenaria, muito diferente dos demais espaços que estão acostumados a vivenciar. Lugar esse que possui uma cerca: o que isso significa, ainda não sei. Mas também tem uma construção de madeira, acredito que a madeira não é Karugmág, pois são salas de emergências que se tornaram definitivas.



Escola Estadual Indígena Davi Rygjo Fernandes – Foto: Bruno Ferreira

A escola que descrevo aqui fica aproximadamente a um quilômetro da vila São João, distrito do município de Redentora. Logo atrás tem o posto de saúde, que atende as pessoas da comunidade e, nesse sentido, parece estar demarcando um espaço do Estado, onde trabalham pessoas indígenas e não indígenas. A Escola atualmente possui 260 alunos. Esses têm como primeira língua o kaingang e o português como segunda. A escola possui ainda 16 professores, sendo 6 Kaingang e 10 não indígenas. Tem uma diretora e uma vice não indígena, sendo que um vice-diretor é um professor Kaingang. Tem ainda duas pessoas não indígenas que fazem apoio pedagógico aos professores e uma secretária também não indígena. Os professores indígenas trabalham com os anos iniciais e as disciplinas de Artesanato, Valores Culturais e Kaingang. Estes componentes curriculares são ministrados por professores indígenas que ainda fazem a alfabetização na língua originária, até o terceiro ano. A partir daí inicia-se o ensino em português, antes oral e depois escrito. Os demais professores não indígenas trabalham com os anos finais, quando é usada de maneira mais intensa a língua portuguesa.

Tenho percebido que as crianças sentem-se muito à vontade na escola, especialmente no turno onde a maioria são professores indígenas. Mas também não é muito diferente nos demais turnos e acredito que isso ocorra devido ao tempo que os professores não indígenas trabalham no Setor, o que permite uma familiaridade e uma aproximação. Além disso, os professores não indígenas vêm cada vez mais se

dedicando a conhecer melhor as crianças, procurando compreender os modos de construção de conhecimentos das crianças kaingang.

Uma atividade que presenciei nessa escola foi a realização de trabalhos com projetos, onde os professores se organizaram em grupos de pesquisa por áreas de conhecimento, desenvolvendo várias atividades de pesquisa na comunidade indígena da Missão. Um dos objetivos desse trabalho foi conhecer melhor o lugar onde estão trabalhando. Esses grupos pesquisaram a história, a medicina/plantas, o meio ambiente e assim por diante. Isso aproximou muito a escola e a comunidade. Tais atividades também são resultados de conversas com os pais e as mães em reunião.



Reunião de mães e pais - Foto: Bruno Ferreira

Essas reuniões são chamadas de “reunião de planejamento”, onde todos os professores, os pais e as mães se posicionam em relação ao conteúdo que vai ser trabalhado durante ao ano. A foto acima registra a reunião em que foi decidido trabalhar com projetos.

Após ter ouvido a comunidade, os professores e a direção se reúnem para definir a melhor forma de atender a demanda proposta à escola. Dessa forma, os professores e alunos visitam os moradores para ouvir suas histórias, seus cantos, suas explicações a respeito dos costumes kaingang, suas crenças, enfim, é a busca de compreensão da cultura kaingang.

Assim, tenho percebido que as crianças têm ficado muito a vontade na escola. Nas aulas é muito comum ouvir a voz do professor, pois as crianças ficam muito atentas e o silêncio só é quebrado quando é hora da merenda e conseqüentemente o intervalo: uns vão jogar bola, outros vão balançar e ainda outros sobem em árvores que existem no pátio da escola.

Para quem vê de fora, parece ser muito desorganizado, mas as crianças criam suas próprias regras que já aprenderam durante sua convivência na comunidade. Isso é muito importante, pois como os professores indígenas moram na própria comunidade, me parece que existe na escola uma sequência dos conhecimentos produzidos nos espaços de convivências que estão disponíveis no setor, como por exemplo, nas suas próprias casas, na convivência com pessoas mais velhas e nas atividades de ir ao mato para buscar material para a confecção dos seus artesanatos e utensílios.

Acredito que, embora a escola funcione de acordo com os horários que estamos acostumados a ver em outras escolas, existe uma relação entre os espaços kaingang e a escola. A escola, em termos de funcionamento, se assemelha muito a uma escola não indígena. Ela funciona regularmente de segunda a sexta-feira em três turnos. O livro ponto nos mostra que as aulas da manhã, divididas em cinco períodos, começam às 7h45min e terminam às 11h45min, com um intervalo de recreio às 10 horas, com duração de 15 minutos. O turno da tarde começa às 12h45min e seu encerramento ocorre às 16h45min, também tendo um intervalo para o recreio. À noite, o turno estende-se das 19 às 22 horas.

Mesmo havendo essa organização semelhante à escola não indígena, podemos ver que não é empecilho para que os professores e os alunos desenvolvam seus conhecimentos construídos ao longo de suas vidas. Pode-se perceber que existe um esforço entre os professores, a fim de produzir conhecimentos a partir da diversidade kaingang, pois quando ouvem a comunidade procuram trazer suas preocupações para ser discutidas no espaço escolar.

Um dos avanços que temos na escola hoje são as disciplinas de Artesanato, Valores Culturais e Kaingang, que são partes dos componentes curriculares ministrado unicamente por professores indígenas. Talvez isso ainda necessite de uma melhor reflexão quanto a sua organização de conteúdo, mas o fato é que são disciplinas que em outros tempos não tinham espaço na escola.

A escola está organizada a partir de um currículo comum as demais escolas não indígenas, com o acréscimo das disciplinas já mencionadas que são de responsabilidade de professores kaingang. Na escola temos as disciplinas de história, português, ciências, geografia, matemáticas, assim como qualquer outra escola.

Penso que os professores têm buscado a melhor maneira de trabalhar com essas disciplinas, baseados muito na vivência da comunidade, assim, procurando criar um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os chamados de científicos. Isso não é uma tarefa muito fácil, mas é possível, como já mencionei. A escola muitas vezes tem trabalhado com projetos e isso facilita uma maior aproximação dos professores dos conhecimentos Kaingang.

Para além disso, penso que a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre as disciplinas e do estudo e pesquisa de temas da realidade das crianças e de sua comunidade, têm ou pode proporcionar adequações metodológicas didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em especial, aos modos próprios de transmissão dos saberes kaingang.

CAPITULO IV

Os desafios de uma escola Kaingang dos dias atuais

Muito mais que as experiências adquiridas nos diversos envolvimento ao longo do caminho, para mim, trabalhar em escolas indígenas é o maior desafio de todos. Atualmente, trabalho na Terra Indígena de Inhacorá, no município de São Valério do Sul, onde funciona o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. O Instituto é um espaço para reflexão e construção de uma educação escolar indígena que proporcione aos estudantes os conhecimentos para sua vida e uma visão coletiva para a melhoria do ser humano, onde estão presentes os direitos das comunidades indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

O Instituto, como uma instituição que irá, ao longo do tempo, formar alunos Kaingang e se dedicar à formação de professores Kaingang, tem também a função de fortalecer a escola como um instrumento de afirmação étnica, para evitar a perda cultural e linguística. Nesse sentido, há espaço para a ressignificação cultural da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas, às crenças, aos usos e costumes, considerar as tecnologias indígenas, valorizando e difundindo seus métodos de construção. Uma educação que leve em conta que o povo Kaingang tem como princípio fundamental a reciprocidade, tendo em vista que estes possuem sua organização social baseada nas duas metades tribais (rá ror, rá téj). Assim, a educação escolar pode considerar todas as formas de construir conhecimentos, refletir seus projetos de futuro para promover a sua sustentabilidade.

Dentre as escolas que trabalhei, destaco uma que é muito especial para mim e acredito que dialoga com o Instituto onde trabalho atualmente, pois, é onde está concentrada minha pesquisa. Também é aquela onde todos os alunos falam a língua kaingang, do mesmo modo que a grande maioria das pessoas desta comunidade também usa sua língua materna kaingang. Dessa forma, está muito presente na comunidade os ensinamentos que são transmitidos pela oralidade, onde é possível, compreender que a fala e a escrita são formas de contar a história e o modo de ser dos povos e os Kaingang não são diferentes. A história é contada a partir de

diferentes perspectivas, como fica evidente na comunidade onde está a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rygjo Fernandes, do setor Missão.

Trabalhar numa escola como essa, que possui um potencial muito grande para a vida Kaingang é um privilégio para poucos. Contribuir e, mais do que isso, aprender com os professores e as pessoas que moram nesta comunidade, me leva a refletir sobre o quanto é importante a oralidade para os povos indígenas, mas sem deixar de contar com a importância da escrita. Compreender que a postura de ensinar conforme o que está escrito nos livros não é somente um desafio da educação escolar entre os Kaingang, mas também é de todos os sistemas de ensino. A perspectiva de contar/narrar a história, evidenciando outros pontos de vista, enriquece muito, mas também é desafiador, pois significa desalojar-se do supostamente conhecido e seguro.

Uma escola indígena, onde atuam professores indígenas e não indígenas, exige um grande esforço para fazer a interlocução com realidades culturais distintas, pois é preciso que ambos tenham consciência que devem andar na mesma direção e não fazerem dos conhecimentos construídos em suas culturas uma camisa de força. Mas também é importante que os professores tenham uma formação adequada para trabalhar nessas realidades. No entanto, reconheço que é muito importante que os professores Kaingang assumam também o controle da escola, como um espaço de fortalecimento cultural e de realização de projetos para o futuro. Porém, é preciso que busquem uma formação que dê conta de suas especificidades, não só priorizando a formação acadêmica baseada apenas nos conhecimentos ocidentais que contribui muitas vezes para o afastamento das práticas culturais indígenas.

É necessário que os professores tenham autonomia para organizar a escola de acordo com anseios de suas comunidades, juntamente com a participação dos demais indígenas e seus parceiros de lutas: construir um calendário escolar próprio, considerando as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, metodologias que levem em conta formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem e, conseqüentemente, métodos de ensino. Além disso, o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos com as características particulares do povo Kaingang, fundamentados nas suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados

nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena que pode contribuir para o seguimento (continuidade) dos conhecimentos das crianças. Os saberes que as constituem como pessoas Kaingang são construídos juntamente com a vivência do dia a dia na comunidade, alicerçada nos conhecimentos dos velhos Kaingang.

Observo que ainda persiste um distanciamento grande entre o saber da escola como instituição, com toda sua carga ocidental e o saber indígena. Este, por sua vez, é construído de forma conjunta e harmoniosa entre seus membros nos diversos espaços e tempo vivenciados ao longo de sua história.

Então, penso ser necessário que os professores indígenas possuam autonomia político-administrativo-pedagógica, num processo que envolve a proposta curricular, a organização da escola, a formação do professor e mais, a participação efetiva da comunidade escolar em todos os processos. Acredito que a efetivação desse protagonismo, junto com as lideranças, pais e mães na formulação do projeto de escola ainda é um desafio, principalmente porque a tradição da educação ocidental é de propor padrões muito homogeneizantes, sem considerar as diferenças e esse é o modelo (im)posto nas comunidades Kaingang desde muito tempo.

Outro grande desafio para o povo Kaingang é conseguir que seus professores, membros da comunidade, possam, além de assumir as salas de aula, ficar responsáveis também pela gestão escolar³². Isso poderá criar um modo de gestão baseado nos princípios da reciprocidade nas escolas kaingang, propiciando práticas pedagógicas específicas, fortalecendo o modo de ser Kaingang, como o uso do ensino bilíngue, ou seja, na língua materna e o português (proficiência), pois, em muitas escolas Kaingang essa prática é insignificante, sendo que na maioria das vezes é usado somente a língua portuguesa, igualando a práticas de escolas com projetos de assimilação integradora.

Para tanto, é importante um planejamento de uma política pública de educação que não ignore essas situações, principalmente se a escola quiser atender as expectativas de respeito e revitalização cultural, linguística e de sustentabilidade Kaingang. A instituição escolar não pode simplesmente ficar repetindo o modelo assimilacionista que predominou durante séculos de colonização, na qual

³² Atualmente, das 13 escolas existentes na Terra Indígena Guarita, somente duas são dirigidas por professores Kaingang.

professores alheios ao modo de vida indígena repassam informação, conhecimentos já prontos e acabados para os alunos. Numa verdadeira escola indígena o que acontece na sala de aula não está desvinculado da vida cotidiana da comunidade. Portanto, é necessário que os professores indígenas se apropriem dos processos pedagógicos, e isto significa fazer educação indígena na escola, ou melhor, trazer o saber indígena para dialogar com a educação escolar.

O que ainda está por ser feito

Mesmo reconhecendo que mudou bastante o entendimento de educação escolar, pois já são perceptíveis os avanços educacionais para as populações indígenas nas últimas décadas, o ensino nas escolas ainda carece de muita atenção. Reconhecemos que há muito a ser feito para que consigamos colocar em prática a legislação que, teoricamente tem favorecido os povos indígenas, como por exemplo, considerar os processos próprios de aprendizagem.

Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a constituição reconhece em relação aos índios, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, parágrafo 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BONIN, 2008, p. 36).

É necessário que tenhamos cada vez mais autonomia junto às esferas do poder público para opinar quanto às políticas que nos afetam diretamente e, para que se efetive, na prática, a escola preconizada pela legislação, de modo que sua existência nas Terras Kaingang esteja a serviço desse povo e contribua com os projetos de futuro para a sobrevivência, como povo etnicamente diferente.

Nesse sentido, compreendo que a educação envolve todo convívio em grupo e em comunidade, com suas normas e regras. Schaden descreve educação como “processo que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem [...] aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social” (1976, p. 23). Educação é, enfim, a maneira como ocorre a transmissão dos valores culturais de cada grupo social. Logo, podemos dizer que existem tantas formas de educação, quanto diferentes culturas.

Os povos indígenas, ao longo de sua história, sempre tiveram seus modos próprios de construção e passagem de seus conhecimentos construídos ao longo de sua história e, isso não é diferente com os Kaingang. Sendo assim, cada pessoa que faz parte desse povo adquire conhecimentos através dos modelos apresentados nos seus contextos e suas práticas culturais que são transmitidas de geração a geração, pela oralidade.

Já é sabido que a educação escolar e a educação indígena têm sido debatidas em muitos trabalhos de pesquisa, e assim, muito defendidas ideias para se ter uma escola diferente das que existem ou que seja diferente das demais escolas comuns a todos. Que essa escola, então indígena, supere as apresentadas nos inícios dos anos de 1970, uma escola integracionista, como apresenta a lei 6001 de 19 de dezembro de 1973:

Art.48- estende-se à população indígena, com as necessidades adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 50- A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (Estatuto do Índio).

Olhando para o contexto da época passada, constrói-se um novo discurso, o da escola diferenciada, que busca apresentar uma escola de melhor qualidade e que garanta as diferenças e as especificidades de cada povo indígena, dessa forma, uma nova compreensão da educação escolar e que seja construída com a participação dos indígenas, assim superando a educação escolar imposta ou a escola para os índios.

Compreendo que educação não é adestramento ou que tenha apenas a função da transmissão de conhecimentos em instituições de ensino oficiais, como as escolas. A educação envolve todo convívio em grupo e em comunidade, dependendo de normas e regras próprias de cada povo. A compreensão do princípio que cada tradição impõe uma educação e que tal processo pode variar de um grupo indígena para outro, inclusive dentro do próprio grupo étnico. Essas normas e ou regras do grupo são absorvidas pelas pessoas e pelo coletivo, no decorrer de sua vida, em consonância aos seus processos próprios de aprendizagem. É claro que isso pode se dar no interior da instituição escolar, mas principalmente fora dela, no convívio social e familiar. A educação é processo que compreende comportamentos,

práticas e cuidados, que ocorrem de formas conscientes e inconscientes, podendo ser intencionais ou não. Dessa forma, educação é a maneira como são construídos e compartilhados os valores culturais de cada povo, o que nos faz dizer que existem tantas formas de educação quanto culturas diferentes. Em todo esse processo é importante o uso da língua materna, como está assegurada na legislação brasileira.

Diante das garantias legais, descrever as formas pelas quais ocorrem os processos de inserção das crianças nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang, contextualizar o aprender das crianças é um grande desafio; observar as formas de aprender das crianças e, conseqüentemente, suas práticas na própria escola. Dessa maneira poderemos falar de uma educação escolar indígena diferenciada, mas para tanto é preciso concebê-la a partir do seu currículo, da língua e a partir da compreensão que os povos indígenas possuem de educação.

Muitas vezes falamos que nas escolas indígenas acontece uma educação específica e diferenciada, mas o que é isso? Será que de fato é diferenciada? Afinal de conta, toda escola teria que ser específica e diferenciada? Bom, penso que por mais que existam semelhanças entre as comunidades e as escolas podemos afirmar que cada uma delas é única, com sua especificidade e construída com histórias diferentes e muito particulares. Isso significa que a escola imposta às comunidades indígenas teve ou ainda tem uma perspectiva integradora onde são negadas sua história e sua língua, problemas que aos poucos precisam ser superados.

Uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se moldou um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um dialogo entre os conhecimentos universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008)

Com esse novo discurso deu-se a normatização do modelo de uma escola específica e diferenciada, superando a escola missionária e civilizadora para as comunidades indígenas. Por outro lado, ainda percebe-se que a superação de uma escola integradora está muito do lado de fora, pois tenho testemunhado que na prática, o modelo integrador está muito presente no âmbito da sala de aula. Um exemplo muito claro é quando as crianças indígenas se “enfeitam de índios” em eventos de comemorações que acontecem nas sedes dos municípios próximos ou

até mesmo na própria escola. Mas é claro que podemos também entender que isso pode ser uma tentativa de afirmação de identidade e que é muito especial entre os Kaingang no Rio Grande do Sul, pois o sul do Brasil é tido como uma região que não possui mais indígenas.

Também, não é muito difícil perceber que está presente em muitas práticas escolar uma folclorização da cultura indígena. Pode-se dizer, ainda que prevalece um currículo escolar em sua grande maioria baseado somente nos conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas aparecem em disciplinas como valores culturais, artes e uma carga horaria muito pequena para a língua indígena.

Diante disso, os esforços de compreensão dos processos próprios de aprendizagem junto aos indígenas poderão representar o quanto podemos avançar em direção a uma educação que considere outros conhecimentos produzidos fora do ambiente escolar. Assim, ao compreender uma educação escolar indígena diferenciada, temos que concebê-la a partir do seu currículo, da língua e principalmente a partir da compreensão que os povos indígenas possuem de educação.

Como já é sabido, a educação escolar que se ofereceu historicamente para os indígenas, em geral não evidenciou preocupação com as especificidades do grupo, o que causou e ainda causa perdas culturais. Por outro lado, entendo a educação como um elemento produzido historicamente pela humanidade, indispensável à condição humana, portanto, existe em todas as sociedades. Sendo assim, a educação não está presente somente na escola, ou melhor, não está a e ela condicionada. Dessa maneira, entendo a educação como a maneira que ocorre a transmissão de valores e também os aprendizados e ensinamentos que ocorrem durante toda a vida.

Mas é importante dizer que a escola é também um espaço de apropriação de muitos elementos e passa a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte da vida das comunidades onde está presente. Então, a escola é um lugar de encontro entre diferentes e um espaço de relações entre os diferentes grupos sociais, que gera uma grande tensão no momento que são reconhecidas as diferenças. Porém, temos que considerar que a escola é o lugar onde as diferenças emergem, mas igualmente onde a especificidade desaparece. É o momento em que

se precisa ter o cuidado para que a escola não se torne apenas um instrumento de inclusão para a homogeneização.

O simples argumento de “escola diferenciada” não garante a especificidade. A proposta de uma escola indígena diferenciada e específica representa uma grande novidade no sistema de educação do nosso país. Ela exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que estas escolas sejam, de fato, incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, respeitadas em suas particularidades.

Assim, fortalecer a construção da escola que valorize as diferenças e com isso reconheça as diferentes culturas e formas de conhecimentos, possibilitará um diálogo entre os saberes e dessa forma inclui e respeita a construção do pensamento indígena. Acredito que, na construção dessa escola, é importante olhar para a composição dos conteúdos dos currículos escolares, mas também é muito importante considerar aquilo que chamamos de currículo oculto, que deve ser considerado na escola.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...], o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (SILVA, 2001, p.78).

Assim, podemos dizer que o currículo oculto é portador de muitos valores, tanto quanto os conteúdos de história, geografia, sociologia, matemática e tantas outras disciplinas/matérias escolares. E mais, estão muito ligadas às práticas cotidianas e coletivas, assim pode ser mais eficiente nas escolas diferenciadas e específicas. Mais uma vez quero dizer que a escola indígena deve ser um espaço de diálogo entre os conhecimentos, articulação e trocas, capaz de novas compreensões e definições. Então, a construção da escola indígena deve estar ligada aos contextos históricos das comunidades indígenas, considerando as suas especificidades de compreensão de mundo. Aí então se pode conceber uma escola diferenciada, do contrário, seremos incapazes.

Mas fico pensando por que temos que pensar em educação escolar ou ainda educação escolar indígena? Ao pensar isso, quero dizer que os povos indígenas têm tantas formas de educação que não cabem em uma escola do jeito que está concebida, então, é importante perceber que a educação escolar indígena nem

sempre é indígena. Diante disso, pensar numa escola específica e diferenciada nos leva a pensar uma nova construção: específica porque é construída pelo povo, carregada de suas marcas históricas que constitui sua identidade. Diferenciada porque considera outros saberes, tendo como uma de suas funções levar em conta a diversidade, isto é, a troca enriquecedora entre as culturas dos diversos povos ou sociedades. Isto deve ser característica fundamental da escola indígena.

Isso quer dizer, sair de uma visão estática de educação para uma nova concepção mais ativa. Não podemos estar contentes só em valorizar ou trazer conteúdo da cultura. Mas sim, ter em nosso horizonte o diálogo permanente entre as mais variadas culturas, que possa descobrir suas estruturas, suas funções, sua dinâmica. O diálogo entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as ajudas recíprocas são processos importantes.

Assim sendo, não podemos negar que pensar em educação escolar indígena ou uma escola indígena, nos leva a uma reflexão sobre a forma de ensino, em geral presente em nossos meios. Pois a construção de uma escola indígena já referida, tem como pressupostos a luta por seus direitos tendo como fundamento seus territórios³³. Assim, uma escola indígena leva em consideração as diversidades culturais, suas práticas, se diferenciando muito de uma escola homogeneizadora e excludente. Então, uma escola específica e diferenciada, além de garantir a diversidade dos povos, fortalece politicamente às lutas indígenas, mas também pode contribuir com a sociedade não indígena a repensar seus ensinamentos.

Diante disso, as mobilizações indígenas, apoiados por setores da sociedade civil brasileira e políticos, as concepções referentes aos indígenas e de educação, encontraram acolhimento na legislação brasileira. Como é conhecido, a Constituição Federal de 1988 superou definitivamente a ideia equivocada da incapacidade indígena que sempre foi fundamentada pelo princípio jurídico da tutela³⁴, dessa

³³ Para os povos indígenas, seus territórios são muito importantes. Sem esses espaços não há educação, saúde e todos seus conhecimentos estão interligados com sua história que vão sendo construídas de acordos com o passar dos tempos. A mata, os rios, os animais, os espaços sagrados e outros espaços fazem parte da construção dos conhecimentos.

³⁴ Lei 6001/73 - Da Assistência ou Tutela

Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeito ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.

§ 1º Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e normas da tutela de direito comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória.

§ 2º Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas.

forma, era dado ao Estado brasileiro a responsabilidade e o poder de decidir sobre o destino dos indígenas e seus povos. Se fôssemos recorrer à história, veremos que os indígenas foram sempre tratados como seres inferiores e incapazes. Somente em 1988, na Constituição Federal, depois de praticamente 500 anos, acontece as mudanças graças às mobilizações indígenas e entidades afins. Sem isso, talvez os indígenas estivessem na invisibilidade.

Como já apontei anteriormente, a Constituição é clara quando se refere à garantia dos direitos dos povos indígenas, quando reconhece suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, assim, o direito de ser diferente e continuar suas vidas conforme sua cultura, abandonando a ideia integracionista e civilizatória, pelo menos teoricamente e legal. A partir dessas conquistas legais, as políticas públicas referentes aos indígenas tiveram muitas mudanças, de modo especial a educação escolar, pois houve o reconhecimento dos avanços e das legitimidades das experiências desenvolvidas pelas comunidades indígenas.

O reconhecimento das experiências indígenas se deu muito como forma de resistência ao modelo colonialista e integracionista, mas também como estratégias de luta pela autonomia e pelos direitos coletivos que lhes foram negados. Mas também se deve às mudanças nas políticas públicas, graças às organizações indígenas, que passaram a instituir relações políticas e técnicas com órgãos do governo e outros segmentos da sociedade civil.

As novas relações com o governo resultam uma nova normatização da educação escolar indígena. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, uma das primeiras providências ocorridas é transferência da responsabilidade e coordenação das escolas indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto da Presidência da República nº 26/91.

Em seguida o Ministério da Educação estabelece orientações para a educação escolar indígena por meio das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Dessa forma, apresenta um novo discurso, o de construir uma educação escolar voltada às realidades, na busca de uma autonomia dos povos. Nesse novo discurso o professor indígena estaria assumindo o comando da educação escolar nas Terras Indígenas.

Então, a Diretriz para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, pela primeira vez discute os conceitos da nova educação escolar indígena, como Especificidade e Diferença; Escolas Indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; língua materna e bilinguismo; globalidade dos processos de aprendizagem; escola indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Assim sendo, é preciso tomar algumas decisões e entre elas está o currículo escolar.

Ao construir ou redefinir o currículo, os componentes básicos, os objetivos, os conteúdos e os métodos é preciso que tudo isso esteja interligado entre si e não estar isolados uns dos outros. Mas também é preciso estar muito atento às mudanças socioculturais e até econômicas, pois essas podem sugerir uma redefinição em seus objetivos, dos conteúdos tratados e conseqüentemente rever as metodologias. É preciso ser muito sensível a essas mudanças que acontecem no interior das comunidades indígenas. Entender e ter clareza que a educação escolar indígena tem como um de seus objetivos a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, muito diferente daquela escola que tinha como objetivo a integração dos indígenas à sociedade nacional. Portanto, houve uma mudança de objetivos, o que implica necessariamente uma mudança no comportamento em relação à escola. É preciso entender a escola como processo de educação, onde se propõe a transformação do conhecimento que o indivíduo traz de suas experiências no dia-a-dia que servirá como referência para aquisição de novos conhecimentos e não de simples transmissão e reprodução.

Penso que um diálogo em alto nível se faz com olhares, palavras e compromissos. Nós Indígenas sempre teremos isso, afinal é uma tradição que nasce com o olhar e o coração das mulheres, das nossas mães, irmãs, avós, nossos ancestrais. Porém, isso serve para o mundo não indígena, que na maioria das vezes não consegue dialogar com esse nível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação faz parte da existência do ser humano enquanto ser histórico. Então, compreendemos que ela faz parte de um processo do ser humano, e que os locais de construção do saber são os diversos meios sociais, não necessariamente a escola, mas, a partir de sua existência, ela faz parte do processo. Hoje, falamos muito em educação escolar, educação indígena e educação escolar indígena. Penso que são conceitos em construção, assim como a educação diferenciada é recente no Brasil. A educação escolar em sua história foi usada como uma das formas de integrar os indígenas à sociedade dita civilizada, de levá-lo à condição de “civilizado”.

Diante disso, evidenciar a educação indígena é muito importante, trazendo as suas formas de educar as crianças e seus processos próprios de construção de conhecimentos. Porém, é importante saber que desde o início da colonização, a educação indígena passou por muitas transformações, fazendo frente à alfabetização, educação escolar, que também desempenhou um papel importante nas relações entre indígenas e colonizadores. Segundo, Mariana K.L. Ferreira, o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

Isso são processos que perduram por muito tempo e que aos poucos vão se transformando. Mas não podemos esquecer que vivemos em um cenário marcado pelo neoliberalismo com suas contradições e a globalização é uma realidade. Assim sendo, estas realidades comprometem e dificultam os projetos desejados de autonomia dos povos indígenas. Porém, podemos perceber que aos poucos, políticas públicas para os indígenas na área da educação vêm sendo gradativamente implementadas. Isso vem se dando graças ao crescente movimento indígena, atuando no sentido de garantir a educação como um avanço em favor das lutas próprias, rumo à afirmação da identidade étnico-cultural de cada povo, na construção de seus projetos futuros.

Ao longo desse trabalho, busquei trazer os processos próprios de construção de conhecimento dos Kaingang, em especial o comportamento das crianças no dia-a-dia da comunidade Kaingang do setor Missão. Falei de uma pedagogia própria dos Kaingang, que tem garantido a transmissão de seus conhecimentos através de gerações, um processo de formação baseado na visão de conjunto da cultura indígena, que garantiu e garante até hoje, mesmo considerando os inúmeros problemas, a sua continuidade como povo diferenciado.

Mas ainda quero dizer que os locais de transmissão dos conhecimentos Kaingang estão aos poucos sendo reconhecidos pela escola e os professores, pois há um reconhecimento de que a escola não é o único espaço de conhecimento e sim, mais um entre os Kaingang. O que tempos atrás era atribuído somente à escola, com o passar do tempo os Kaingang vão se dando conta que são portadores de muitas sabedorias que estão em locais como a mata, o rio, a casa perto do fogo, nas tarefas diárias. Assim, aos poucos, vão definindo melhor a função da escola na Terra Indígena, entre elas a de reforçar suas identidades mantendo muito forte o uso da língua materna indígena.

Porém, entendo que carecemos de uma política pública de educação escolar que garanta a transmissão de conhecimentos nos diversos locais, não somente na escola-prédio, construído pelo Estado, mas em locais que façam sentidos aos indígenas, que vão fortalecer etnicamente, cultural e linguisticamente a cada Kaingang. Ainda é importante observar que o contato com as sociedades não indígenas representou para os Kaingang a diminuição do uso de sua língua materna e suas práticas culturais, assim, deixando mais evidente a importância da educação escolar diferenciada.

Um outro fato importante é a gestão das escolas Kaingang, que está sendo aos poucos ocupada por professores Kaingang. Mas isso também não desmerece os professores não indígenas que ocupam essa função, pois se percebe entre esses um grande comprometimento com a educação que contribua com o fortalecimento da identidade indígena. Isso é muito bem evidenciado pelas atividades desenvolvidas nas escolas da Terra Indígena do Guarita. Por outro lado, sabe-se que a cada mudança de governador do estado isso pode mudar e, provavelmente, onde não tiver um diretor indígena isso pode voltar a um ponto zero.

Como podemos perceber, são perceptíveis as mudanças educacionais para as populações indígenas, mas ainda temos muito que avançar na busca de qualidade. Para isso ocorrer, parece também que é preciso qualificar mais os professores, bem como elaborar material específico baseado na pedagogia indígena.

Então, temos muito trabalho pela frente, não só para colocar em prática a legislação, mas que isso cada vez mais possibilite autonomia aos professores Kaingang e possamos ter mais poder de atuar junto aos poderes públicos que discutem a questão indígena. Assim, poderemos opinar quanto às políticas que afetam diretamente às comunidades e dessa maneira fazer com que se efetive na prática a escola preconizada pela legislação, que garante uma escola específica e diferencia em Terras Indígenas. Assim, estarão asseguradas as suas diferenças e suas manifestações culturais para as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

a) Da tradição oral kaingang

A memória dos velhos e de muitas pessoas que contribuíram com suas conversas.

b) Da tradição escrita acadêmica

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio kaingang e a colonização alemã**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisa, 1976.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL, Constituição Federal, 1988.

CRESPO, Benjamim Perokag et all. **Kanhig nhir, tỹ-tỹnh mré nén ù kãme kinhrãg kỹ hynhan jé. Brincadeiras, cantos e histórias kaingang**. Vamos aprender a fazer. São Leopoldo, RS: Oikos, 2012.

D'ANGELIS, W.R. e VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras. 1997.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Notícia sobre os processos de retomada de Terras Indígenas Kaingang em Santa Catarina**. Textos Informativos. Curitiba: UFPR, Campos 4, 2003, p. 195-202.

FERREIRA, Bruno et all... (orgs) **Abordagens Interculturais**. Martins. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro-Editor, 2008

FERREIRA, Bruno. Obstáculos à autonomia das escolas indígenas In.: D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Mercado de Letras, 1997 p. 212-220.

FERREIRA, Bruno. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012 (Cadernos do COMIN, Nº 10).

FREITAS, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos: subsídios para construção de curso de Técnicas Agrícolas Kaingang. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GRUPIONI, Luís Donisete B. **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe: Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil.** Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008

LUCKMANN, Sandro. **Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN.** 2013. Dissertação, apresentado mestrado. Ijuí, 2013.

MONTOYA, Antônio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tapes.** Porto Alegre, Martins Livreira, 1985.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná, 1769-1924.** Maringá: Ed. da Univ. Est. de Maringá, 1994.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: FAPESP; Global; MARI, 2002.

RAMOS, Antônio Dari (org.). **Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena.** Editora Curt Nimuendajú, 2006.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. **Os Kujã são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro.** Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, 2005.

SALES, Pedro. O saber sensível dos Kujã sobre educação e saúde indígena: uma pesquisa junto aos velhos Kaingang. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tânia Beatriz I.; BENVENUTI, Juçara (Orgs). **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas.** Porto Alegre: Evangraf/UFRGS, 2013.

SANTOS, Silvio C. **Educação e Sociedades Tribais.** Porto Alegre: Movimento. 1975.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. In. **Problemas Brasileiros.** São Paulo, Ano XIV, n.º 152, pp. 23-32. 1976.

SILVA, André Luiz Freitas (org.) **Kanhgág vënh kógan mré vënh grén-** Pintura e Dança Kaingang. Campinas: Kurt Nimuendaju, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. 2001. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMONIAN, Ligia. Guarita: violência e formas diferenciadas de expropriação. In: PETI/ANAÍ. **Expropriação e luta**: as terras indígenas no Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Museu Nacional, UFRJ.1990.

VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Universitária/UFPel, 2010.