



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

SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT

**TRA(N)ÇANDO CAMINHOS:
A HISTÓRIA DE VIDA DE ANDILA KAINGÁNG**

Porto Alegre
2023

SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT

**TRA(N)ÇANDO CAMINHOS:
A HISTÓRIA DE VIDA DE ANDILA KAINGÁNG**

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

Orientadora: Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

BELFORT, SUSANA ANDRÉA INÁCIO
TRA(N)ÇANDO CAMINHOS: A HISTÓRIA DE VIDA DE ANDILA
KAINGÁNG / SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT. -- 2023.

250 f.

Orientadora: MAGALI MENDES DE MENEZES.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Povo Kaingáng. 3.
Escolas Indígenas. 4. Andilã Kaingáng. I. MENEZES,
MAGALI MENDES DE, orient. II. Título.

SUSANA ANDRÉA INÁCIO BELFORT

**TRA(N)ÇANDO CAMINHOS:
A HISTÓRIA DE VIDA DE ANDILA KAINGÁNG**

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

Aprovada em: 30 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (PPGEDU/UFRGS)

Prof. Dr. Bruno Ferreira (IES/Inhacorá)

Prof. Dra. Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara) (FLACSO)

À guerreira Andila Kaingáng.

AGRADECIMENTOS

A Topê pela vida! Por me conduzir ao longo desta jornada acadêmica, revelar profundos conhecimentos e anunciar uma nova estação, cujos frutos se projetam na eternidade.

À minha mãe, Andila Kaingáng, cuja presença tornou concreta essa caminhada. Quão difícil foi essa trajetória, mas o quão gratificante tem sido alcançar este resultado. Toda a gratidão pelo esforço e dedicação neste projeto!

Ao meu esposo, Lendres, pela paciência e encorajamento, e aos meus filhos, Kãgfér e Tonh, que poderão usufruir desta fonte de conhecimento!

À minha orientadora, Magali, pela incansável dedicação e cumplicidade ao longo desta experiência. Por todos os momentos vivenciados com os colegas orientandos dessa excelente professora: Márcia, Léo, Luciana, Luz, Tanise, Vanessa, Dani, Carol. Agradeço pelas trocas e experiências compartilhadas, pelo apoio e amizade!

Às minhas irmãs de guerra: Lucíola, Fernanda, Luciana, Sônia e Daniza pelo suporte nos anos deste empreendimento.

Aos parentes indígenas, cujas contribuições enriqueceram este estudo, sobretudo, aos professores Kaingáng que compartilharam e fizeram ou fazem parte da história de vida de Andila Kaingáng. Essa trajetória também é de vocês!

Meu especial agradecimento à professora Cida, ao Bruno Kaingang e ao Rodrigo Venzon pelos conhecimentos compartilhados em apoio a essa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela parceria em mais este projeto, que privilegia o aprofundamento da educação escolar indígena do Povo Kaingáng.

Inh my há ti!

RESUMO

Ao longo da história, os povos indígenas enfrentaram significativas lutas, especialmente após a invasão de seus territórios. No entanto, essas lutas seguem sendo invisibilizadas pela História oficial, que insiste em perpetuar informações genéricas, distorcidas ou falsas sobre as culturas indígenas, alimentando estereótipos sobre esses povos. A negação das culturas indígenas faz parte de uma estratégia de manutenção de uma visão hegemônica. Assim, não é de se surpreender que, no século XXI, alunos, professores e acadêmicos se espantem ao descobrir a existência de diferentes povos indígenas no país, que ainda preservam suas línguas, costumes e histórias distintas. A falta de informações sobre o povo indígena Kaingáng, que tradicionalmente habita os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e sua história, lutas e resistência, impulsiona esta pesquisa. Também impulsiona esta pesquisa a urgência em demarcar este território de conhecimento institucionalizado e colonializado: a universidade, a partir da produção e autoria de uma pesquisadora indígena. Nesse contexto, a pesquisa aborda a educação escolar indígena sob a perspectiva e trajetória de Andila Kaingáng, uma mulher indígena, educadora e líder, também conhecida como “guerreira Kaingáng”. Sua vida é marcada por seu protagonismo no movimento indígena nacional desde os 17 anos, lutando pela educação escolar do povo Kaingáng. Após mais de 500 anos de silenciamento de nossas vozes, a fala de Andila Kaingáng é de extrema importância para reconstruir os caminhos percorridos e as conexões que compõem a história do povo Kaingáng. A trajetória de Andila Kaingáng busca inspirar não apenas o meio acadêmico, mas também todas as mulheres indígenas a superar a marginalização histórica e a ouvir as vozes que ainda ecoam suas lutas e resistências.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. História da Educação Escolar Indígena. Povo Kaingáng. Escolas indígenas. Andila Kaingáng.

ABSTRACT

Throughout history, indigenous groups have faced many significant battles, especially after their territory was invaded. However, these battles keep being obfuscated by official history, that insists on perpetuating generic, misinformed or false information about indigenous culture, feeding stereotypes about these groups. The denial of indigenous' cultures is part of a maintenance strategy of a hegemonic point of view. Therefore, it is not surprising that, during the 21st century, students, teachers and academics get shocked when finding out about the existence of different indigenous groups in the country that still preserve their different language, habits and history. The lack of information about the Kaingáng indigenous group, that traditionally lives in the states of Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná and São Paulo, and about their history, battles and resistance, propels this research. It also propels the urgency in delimiting the territory of institutionalized and colonialized knowledge: the university, based on the production and authorship of an indigenous researcher. In this context, this research talks about indigenous education under the perspective and path of Andila Kaingáng, an indigenous woman, tutor and leader who is also known as "Kaingáng Warrior". Her life is marked by her appearance in the national indigenous movement since she was 17 years old, fighting for the school education of the Kaingáng people. After more than 500 years of silencing our voices, Andila Kaingáng's speech is extremely important in order to rebuild paths traveled and connections that make up the Kaingáng Group's history. Andila Kaingáng's path seeks to inspire not only the academics, but also all indigenous women to overcome history's marginalization and listen to the voices whose battles and resistances still echo.

Keywords: Indigenous Scholar education. History of the Indigenous Scholar education. Kaingáng group. Indigenous schools. Andila Kaingáng.

To vėnh rá sī

Vėsỹ há kanhgág ag tóg vėsỹrénh kāmũ, fóg ag tỹ ěg ga ki junjun kar ne há ũ pi ěg ki kemũ sir, fóg ag tỹ ěg ga ki kãge kỹ kanhgág pėtěn ja vė ha mẽ. Hãra fóg ag pi ag tỹ kanhgág ag tỹ ke ja tó tĩ ũ mẽ, tó ũ han ag tóg tĩ, ón kỹ, ěg tũ pẽ to ke gé, nén ũ ke tũ ěn tó ag tóg tĩ, kỹ ag tóg hã ránrán kỹ nỹtĩ gé, ag ón ti, ke nỹ mẽ tóg tĩ sir. To jykrén kỹ ag tóg nỹtĩ hãra, ge nỹn jé, ũ tỹ ag ěg tỹ ke ja ki kagtĩg nỹtĩn jé, ag tỹ ěg ga kri ěg kanhkã kěgtén ja ki kagtĩg nỹtĩ jé. Kỹn pi ěg mẽ tỹ ne nỹ, kinhra ěg nỹtĩ, sékuru XXI nỹ ra ag krẽ mré prosor ag mẽ e tóg tĩ ag kanhgág ag tỹ ver ěg jamã mág tỹ mrasir kãki nỹtĩn ti, ěg kultura kinhra ěg tóg nỹtĩ ver, ěg vĩ tó há ke gé, jagně kóm ěg vĩ ti, pi jagně rike nỹtĩ ěg vĩ ti. Fóg ag tỹ ěg kãme rán ja tũ hã ki kanhgág ag jamã vė Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná mré São Paulo ti, ěg jamã kar ja vė, kỹ ěg tóg to rará han kỹ nỹtĩ fóg ag kato, hã kỹ ěg tóg vėnhrá tag to vėsỹnsỹn mũ sir, ěg tỹ ěhã rán jé. Mré fóg ag mẽ ěg pi kanhró nỹtĩ, ag tavĩ hã tóg kanhró nỹtĩ, kỹ ag tóg tag kinhra nỹtĩnh ke nỹtĩ gé, ěg tỹ kanhgág tóg ag kóm kanhró nỹtĩ gé, ag universidade tóg ěg kanhró tag kinhrãg kej ke nỹtĩ gé. Hã kỹ pesquisadora kanhgág fi tóg tag rán mũ sir, tag tugnĩn ěg tóg vėnhrá tag rán mũ ke gé, kãmĩ ěg tóg kanhgág tỹ kanhrãn fã pẽ to vãmén mũ gé, ken jé Andila Kaingang fi rãnrãj jan hã vė, tag to rará mág han kỹ fi nĩ, ha mẽ, hã kỹ ag fi jijin kỹ fi to: “ kanhgág vãsãn há fi/rará kamẽ fi” ke ja nĩ, fi to, kỹ ěg tóg tag to rán sór mũ sir. Vėsỹ há tóg mẽ há nỹ fi tỹ kanhgág ag nirenhto nón rará tĩ ti. Fi kri prỹg tỹ 17 ra fi tóg sir kanhgág ag jagfy fóg ag kato vėsãn tĩ, ag tỹ ěg ga mré ěg ka kegé, ěg nĩgã gég mũn kỹ, hãra ũpi ag mẽ ke tũg ra ke ja nĩ, kỹ fi vĩ hã tóg hãra mẽ há ke ke tĩ, fi pi fi tátá ra ag kamẽg ja nĩ, hã kỹ ũri fi vĩ tóg kejẽn mẽ há ke tĩ ver, ken jé fóg ag ver ěg kato jěgjěg vė, jagy há ti nỹ kanhgág ag tỹ mũ mũ tag ag mẽ.

Vėnhrá to rán ja: ěg inhkóra kãmĩ kanhgág kãsir ag kanhrãnřãn jafã. ěg inhkóra kãmĩ gĩr kanhrãnřãn to kãme. Kanhgág ag. Nĩvygsãnh.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRA(N)ÇANDO CAMINHOS	17
1.1 Trilhas que me conduziram até aqui.....	20
1.2 Pelos caminhos metodológicos	21
1.3 Dos trançados Kaingáng à trama da história de vida	25
2 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: ANDILA KAINGÁNG.....	27
2.1 Mapa genealógico da família Inácio.....	28
2.2 A Liderança indígena Manoel Inácio nas memórias de Andila Kaingáng.....	34
2.3 Vivências na comunidade Carreteiro.....	36
2.4 Lembranças da escola.....	43
3 A FORMAÇÃO	49
3.1 A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil: CTPCC	49
3.2 Os primeiros ingressos na Unijuí	79
3.3 Faculdade Intercultural Indígena – UNEMAT.....	87
3.3.1 Influência do 3º Grau Indígena na idealização do Ponto de Cultura Kanhgág Jãre	92
3.3.2 Publicações no 3º Grau Indígena	95
3.3.3 A pedagogia Kaingáng.....	96
3.3.4 Formatura da primeira turma do 3º Grau Indígena	98
3.4 Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja/UFRGS).....	99
4 A LUTA	109
4.1 De 1500 a 1988: políticas indigenistas implementadas pelo governo brasileiro.....	111
4.2 Movimento Indígena Brasileiro	114
4.3 A luta pela terra	119
4.4 APBKG – Associação dos Professores Bilingües Kaingáng e Guarani.....	156
4.5 INKA – Instituto Kaingáng.....	168

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	173
5.1 A educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988	178
5.2 Educação na perspectiva da interculturalidade.....	194
5.3 Leitura de Andila sobre educação na atualidade.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE NÃO ACABAM	211
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	227

INTRODUÇÃO

A história da colonização e seus nefastos efeitos foram e continuam sendo vivenciados pelos diversos povos da nossa aldeia global, como resultados de um sistema imperialista e capitalista, em que uns se entendem no direito de explorar e subjugar os outros, negando-lhes qualquer reconhecimento de humanidade¹.

Desde a colonização da América, os povos indígenas que aqui habitavam enfrentaram muitos desafios para garantir sua sobrevivência e, embora estratégias de luta tenham marcado nossa história na defesa de nossos territórios, culturas e valores, muitas nações foram completamente dizimadas. Ao colonizador não importava apenas conquistar territórios e riquezas, mas silenciar as vozes da resistência! Afinal, que contribuições representariam os saberes dos colonizados junto à civilização desse “novo mundo”?

Como poderemos perceber ao longo desta escrita, significativas lutas ao longo da trajetória dos povos indígenas, especialmente no período pós-invasão dos territórios, seguem invisibilizadas pela História oficial, que insiste em reiterar informações genéricas, distorcidas ou, ainda, inverídicas relacionadas às culturas indígenas, estimulando no imaginário da população em geral a formação e a manutenção de uma visão estereotipada do nosso universo. A negação das culturas de nossos povos sob todos os aspectos fez e continua fazendo parte de uma estratégia de manutenção de uma racionalidade hegemônica. Quantas outras narrativas foram caladas e permanecem silenciadas? Não é de se surpreender que, em pleno século XXI, alunos, professores e acadêmicos demonstrem surpresa ao tomar conhecimento de que existem diferentes povos indígenas habitando o país, que ainda falam suas línguas, mantêm seus costumes e têm histórias diferentes.

O Kaingáng, terceiro maior povo indígena do Brasil, constitui um dos grupos que historicamente habita a região Sul, onde significativa parcela da sociedade insiste em nos manter invisibilizados, enquanto a outra nos identifica de maneira estereotipada, tecendo comparações com os parentes indígenas de outras regiões do país. Assim, reproduz-se não apenas um conhecimento equivocado da história e da atualidade dos povos indígenas, como também todo um sistema de negação de direitos, o que alicerça a manutenção da colonialidade.

¹ O colonizador nos nega a humanidade, por sequer conseguir nos atribuir a natureza de ser humano.

A carência de informações sobre a história, a luta e a resistência do povo indígena Kaingáng impulsiona esta pesquisa, sobretudo pela urgência de demarcação deste território de produção e reprodução do saber institucionalizado e colonializado: a universidade.

É a partir desse lugar que eu, Susana Fakój, indígena Kaingáng e pesquisadora, fazendo uso do direito ao meu lugar de fala², abordarei a educação escolar indígena a partir da voz e trajetória da mulher, educadora e liderança indígena Andila Kaingáng, também conhecida por Andila Nĩvygsãnh, a “guerreira Kaingáng”, cuja história de vida é marcada pelo protagonismo no movimento indígena nacional desde os seus 17 anos – quando frequentava o Curso de Formação de Monitores Bilíngues no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), na Terra Indígena Guarita, no início da década de 1970 –, em prol da educação escolar do povo indígena Kaingáng.

O espírito de liderança e protagonismo contribuíram para que Andila Kaingáng se tornasse referência junto ao movimento indígena, a instituições e a profissionais que atuam na área da educação escolar indígena do povo Kaingáng. Nestes mais de 500 anos de silenciamento de nossas vozes, a fala, as narrativas, as impressões e as experiências de Andila são de suma importância na reconstrução dos caminhos percorridos, das tramas e dos trançados que compõem a história do povo Kaingáng.

Assim, a partir das vivências de vida de Andila, almejo conduzir a reflexão desta pesquisa à luz das seguintes problemáticas: como a educação escolar indígena se tornou um elemento importante no processo de luta e resistência protagonizado por Andila Kaingáng? Como a educadora Kaingáng avalia a evolução da legislação acerca da educação escolar indígena e sua implementação? De que forma sua atuação tem contribuído para iniciativas de fortalecimento e valorização da identidade étnico-cultural Kaingáng?

Ressalto que, nas tramas desta história, o papel de Andila não se resume ao de uma simples coadjuvante ou informante, mas de quem faz jus ao seu lugar de fala enquanto protagonista de sua vida e da história que repercute na trajetória de toda uma coletividade. Dada essa importância, ao longo desta pesquisa, as falas de Andila aparecerão destacadas em itálico, para marcar a relevância de seu texto, constituindo junto às minhas reflexões uma coautoria de pensamento. Suas narrativas trazem à memória a força da oralidade entre os

² Referência ao livro *Lugar de fala* (2019), da filósofa, feminista negra e escritora, Djamila Ribeiro.

povos de tradição oral, que invade a escrita³ a fim de assegurar a manutenção, o registro e a reprodução de saberes, fazeres, tecnologias e conhecimentos tradicionais.

E em meio aos lugares de fala e lugares de escuta, reverenciamos a ancestralidade Kaingáng manifesta na tradição oral, pela qual narradores indígenas mantêm as histórias, lutas e resistências do nosso povo, e pela qual, da mesma forma, nos rendemos à escuta atenta dos nossos *kanhgág kófa!* Eles são bibliotecas vivas e memória oral do nosso povo! Nesse lugar de escuta se descortinam os caminhos percorridos por Andila. Sua história de vida não necessariamente percorre uma linearidade, com a disposição de registros históricos que configuram uma sequência cronológica e, sim, uma linha de espaço-tempo tecida a partir das suas memórias, narrativas, impressões e associações estabelecidas entre os momentos vivenciados.

Nos caminhos de ruptura com a hegemonia que nos é imposta na produção do saber, o presente estudo propõe aliar, por um lado, a tradição oral dos relatos e das narrativas de Andila Kaingáng – a metodologia de ensino e aprendizagem, por excelência, desenvolvida pelos povos indígenas – à metodologia da história de vida, amplamente utilizada na atualidade em estudos qualitativos.

Por outro lado, a fim de dialogar com as narrativas e lembranças de Andila e enriquecer a construção desta trama, deste espaço-tempo em que está sendo construído este trançado, serão bem-vindas outras fontes, tais como fotografias, matérias de jornais, documentos e depoimentos pessoais.

Ao contextualizar a temática da educação escolar indígena, pretendo recorrer a autores, pesquisadores e professores, indígenas e não indígenas, cujos ensinamentos são de fundamental relevância à concepção da presente pesquisa. Assim, considero importante ao aprofundamento teórico deste trabalho as contribuições de Gersem Baniwa, Bruno Ferreira, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen Schild, Vera Maria Ferrão Candau, Maria Aparecida Bergamaschi, Catherine Walsh e Silvia Cusicanqui.

Considerando que Andila Kaingáng também se inclui no referencial bibliográfico a ser consultado, cabe esclarecer que ela utiliza nos artigos publicados seu sobrenome de formas diferentes. Assim, é possível encontrá-la em referências bibliográficas como Andila KAINGÁNG, Andila INÁCIO, Andila NIVYGSÃNH, Andila BELFORT e, mais

³ Referência ao livro *Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira* (2018), de Ana Lúcia Liberato Tettamanzy e Cristina Mielczarski dos Santos.

especificamente no artigo “A trajetória da liberdade”, como Andila BELFORTE, por um erro de grafia do sobrenome.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos, dos quais o Capítulo 1, “Tra(n)çando Caminhos”, se dedicará a uma exposição das metodologias e dos caminhos percorridos até as definições da pesquisa, bem como das motivações que me inspiraram e impulsionaram enquanto indígena-pesquisadora e enquanto filha de Andila. Além disso, nesse capítulo apresentamos, de maneira introdutória, a educadora Andila Kaingáng.

No Capítulo 2, “Da infância à adolescência”, nós nos aprofundaremos mais na história de vida de Andila Kaingáng começando pela origem de sua família, de sua vida escolar na infância, das conversas com o pai Manoel Inácio, até chegar à adolescência. São muitas narrativas que trazem a intensidade de uma vida.

No Capítulo 3, “A formação”, acompanharemos o percurso que Andila fez ao deixar sua família na Terra Indígena Ligeiro e ser enviada para o Curso de Formação de Monitores Bilíngues, no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), na Terra Indígena Guarita, em 1970, onde começa sua história como educadora. Depois disso, ela segue por uma breve passagem na Unijuí, pelo 3º Grau Indígena na UNEMAT e pelo Proeja Indígena na UFRGS. Nesse percurso, são muitas as memórias atravessadas pela luta em prol da educação escolar indígena Kaingáng.

No Capítulo 4, “A luta”, apresentamos uma luta que não para. Nós nos aproximaremos do movimento indígena brasileiro, das suas lutas e resistências pela terra, condição vital à existência dos povos indígenas. Em meio a um rude cenário em plena ditadura militar, ouviremos o grito de socorro da índia Kaingáng em defesa dos seus territórios. Todo esse movimento segue inabalável e determinado por lideranças indígenas que bravamente conquistaram o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988! Logo em seguida, veremos o fortalecimento das organizações indígenas, da Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani (APBKG), na década de 1990, e, na atualidade, a luta de Andila Kaingáng junto à Organização Indígena Instituto Kaingáng (INKA).

Por sua vez, no Capítulo 5, “Educação escolar indígena”, chegaremos ao lugar em que Andila Kaingáng se tornou conhecida pela luta a que tem se dedicado intensa e arduamente durante toda sua história de vida. De 1970 aos dias atuais, mais de cinquenta anos se passaram em experiências, vivências e resistências. E, da mesma forma, veremos a

educação escolar indígena assumir uma nova perspectiva a partir dos direitos indígenas assegurados na Constituição Federal de 1988.

Ao lado de mulheres negras e indígenas que, empoderadas, protagonizaram momentos notáveis, a trajetória de Andila Kaingáng pretende encorajar não apenas o universo acadêmico, mas todas as mulheres indígenas a superar práticas de silenciamento de segmentos da sociedade considerados historicamente marginalizados e, assim, despertar a sensibilidade para ouvir as vozes que ainda ecoam suas lutas e resistências.

Trazer a história de Andila é fazer justiça à importância que ela teve e continua tendo na história do povo Kaingáng!

1 TRA(N)ÇANDO CAMINHOS

Ao propor uma reflexão sobre a educação escolar indígena a partir da história de vida de Andila Kaingáng, cabe pensar nos caminhos que fizeram parte da trajetória dessa mulher e liderança indígena e, dessa maneira, contribuir para a visibilização de sua trajetória e da escuta de sua voz – partindo de suas próprias narrativas – no contexto acadêmico.

Pensar nos caminhos é expor como eu – uma pesquisadora e acadêmica, mas, acima de tudo, uma mulher indígena – cheguei até aqui, quais foram as intempéries e as dificuldades que se evidenciaram ao longo do meu trajeto e quais outros obstáculos precisam ainda ser superados. Também é preciso observar e analisar o que significou a escolha de metodologias que pudessem contribuir na reflexão sobre a educação escolar indígena a partir da história de vida de Andila Kaingáng. Aqui, Andila Kaingáng será a voz de toda esta escrita, cruzada também com minha voz como indígena-pesquisadora e filha dela.

Para iniciar, trago um pouco de mim, caracterizando quem sou, o lugar de onde falo e a minha formação acadêmica, para neste momento pensar as relações que estabeleço com a produção científica e os desafios que ela se apresenta para mim. Sem dúvida, se tivesse de apresentar o que tenho pesquisado até então, utilizando apenas a oralidade, seria excelente! Contudo, na Academia, nós, indígenas, – e todos os povos que têm na oralidade não apenas uma expressão, mas um modo de ser – ainda não temos o direito de apresentar nosso pensamento dessa forma. É preciso escrever! Mas, mesmo diante da centralidade da escrita, é importante dizer que a fala (tanto a minha, como a de Andila e a de outros indígenas) trará a força da oralidade, buscando apresentar, desse modo, uma “escrita falada”.

Nós, indígenas, vivenciamos nossa trajetória de vida na oralidade, todavia, quando nos inserimos no espaço da universidade, como indígenas-pesquisadores, assumimos o desafio de escrever nossa pesquisa e fazer com que a palavra escrita traduza nosso pensamento e expresse nossa visão. O importante é buscar fazer da escrita, embora seja símbolo da colonização “civilizatória”, um instrumento de luta e de reivindicações políticas a partir de sua apropriação pelos povos indígenas. Ely Macuxi⁴ destaca as marcantes e profundas palavras de Manoel Fernandes Moura, grande líder do povo Tukano, referência na Literatura Indígena, quando ele fala da escrita:

⁴ Ely Macuxi é o nome pelo qual é conhecido o escritor e professor pertencente ao povo indígena Macuxi, Ely Ribeiro de Souza.

Primeiro, nós pensamos. Só depois é que falamos ou escrevemos. A palavra, que carrega sabedoria, organiza o pensamento, por isso tem muito poder, muita força. A palavra cura mágoa, tristeza, saudade, raiva e, se duvidar, até dor de cabeça. A palavra do índio, o primeiro narrador desse país, tem que ser ouvida. É palavra boa, que ameniza, que conforta, diferente das palavras sujas – como a de alguns políticos. A escrita não é a palavra morta, “escrita funerária”, mas uma escrita viva, livre como um pássaro voando, que devolve a palavra ao universo da oralidade. (SOUZA, 2018, p. 73)

Além do desafio da escrita na pesquisa, percebo a necessidade de uma ruptura com a bagagem resultante da formação acadêmica que, desde minha graduação em Direito, imprimiu em mim uma escrita mais formal, redigida necessariamente na terceira pessoa, e o uso de metodologias que contribuem para nos engessar e limitar nos caminhos da produção de conhecimentos, em prol de assegurar a impessoalidade e a objetividade.

Em meu encontro com o universo da pesquisa acadêmica, a metodologia foi apresentada como os passos sem os quais não se concretiza ou se perde o caráter científico, porém é também por ela que muitas vezes ficamos “cerceados” em nossa liberdade de expressão. São passos essenciais para garantir a dita objetividade, mas também o apagamento do pesquisador.

E o que representa a pesquisa? Nós, indígenas, sabemos que a convivência com esse universo não representa a melhor das experiências para nossos povos! Nosso papel, historicamente, constitui-se em objeto a ser pesquisado. Linda Smith, professora do povo Maori da Nova Zelândia, relata que frequentemente tem ouvido de distintas comunidades indígenas o seguinte comentário: “Nós somos as pessoas mais pesquisadas no mundo” (SMITH, 2018, p. 13). A autora argumenta ainda que “quando mencionada em diversos contextos, [a palavra pesquisa] provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e de desconfiança”, haja vista que a palavra *pesquisa*, em si, “é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena”, por ser indissociavelmente ligada ao “colonialismo e ao imperialismo europeu” (SMITH, 2018, p. 13).

Linda (SMITH, 2018, p. 11) lembra também que:

A forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo. É uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade. [...] Assusta-nos o fato de que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as

peças que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadoras de sua própria cultura e própria nação.

As histórias dos nossos povos foram contadas de acordo com os olhos do colonizador. Fomos/somos reiteradamente negados em nossa existência e expropriados em nossos conhecimentos. Entretanto, diante de tantas inverdades, inconsistências e até mesmo especulações, nós, em uma estratégia de resistência, somos chamados a contar a História da nossa perspectiva, a partir das narrativas de nossos povos, em uma abordagem feita pelos olhos do colonizado. Linda Smith (2018, p. 12) argumenta que essas “contra-histórias são poderosas formas de resistência, repetidas e compartilhadas em diversas comunidades indígenas”.

Além da superação das dificuldades com a apropriação da escrita, a fim de registrar suas histórias e apresentar um relato alternativo à versão contada pelo colonizador ocidental, compete ao indígena pesquisador a superação das metodologias que se impõem na produção do conhecimento, que da mesma forma se encontram alicerçadas em raízes profundas do colonialismo. Nesse sentido vemos que

É extremamente difícil discutir metodologia de pesquisa e povos indígenas de maneira simultânea, sem que se faça uma análise do imperialismo, sem compreender as complexas maneiras pelas quais a busca de conhecimento está profundamente incrustada nas múltiplas camadas do imperialismo e das práticas coloniais. (SMITH, 2018, p. 12)

Em meio a isso, sigo na perspectiva de superar o desafio de aliar a produção científica e seus caminhos metodológicos à maneira de contar as histórias Kaingáng, tradicionalmente vinculadas à oralidade: a metodologia dos nossos ancestrais. Andila Kaingáng reforça sua valorização ao afirmar que

O professor Kaingáng precisa resgatar e valorizar as formas tradicionais Kaingáng de repassar os conhecimentos para os jovens, porque essas formas não são meros métodos em fase de experimentação, mas sim metodologias aplicadas, avaliadas e aperfeiçoadas através dos tempos. Saberes estes não disponíveis em nenhuma universidade, mas, apenas, na memória dos nossos velhos, adormecida e anestesiada pelo sofrimento da discriminação e do preconceito de uma sociedade que não soube reconhecê-los. (INÁCIO, 2010, p. 45)

Nas rodas de conversa, ouvimos nossos velhos contarem nossas histórias ao redor da fogueira, à sombra das árvores. Assim, também ouvi as muitas narrativas de Andila Kaingáng, suas histórias, suas falas, suas impressões, e dessa oralidade e de toda a

intensidade de cada momento vivido com ela, nasce esta escrita. Porém, antes de me aprofundar nisso, pretendo falar sobre a escolha do tema da pesquisa e como cheguei até Andila Kaingáng.

1.1 Trilhas que me conduziram até aqui

Desde o início do doutorado em Educação, sempre tive a convicção de realizar uma pesquisa na qual me aprofundaria na reflexão relacionada à temática da Educação Escolar Indígena – a qual comecei no mestrado, em que me dediquei ao estudo das políticas educacionais para povos indígenas⁵ –, por meio da qual pudesse identificar os referenciais teóricos a partir dos quais gostaria de abordar esse tópico, com ênfase à interculturalidade, assim como me dedicar a uma pesquisa que possibilitasse trazer mais das vivências da comunidade Kaingáng, conectando teoria e prática.

Em 2019, tive a oportunidade de frequentar disciplinas relacionadas aos estudos sobre feminismos no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A partir daí, constatei o quanto a luta e a História das mulheres indígenas têm sido abordadas de maneira superficial no contexto acadêmico e, embora não tenha a pretensão de adentrar nas causas ou origens desse problema, tenho certeza de que isso resulta da negação e da invisibilização histórica a qual significativa parcela da sociedade brasileira é submetida desde a colonização. Enquanto indígena-pesquisadora, percebi a necessidade de trazer para este espaço privilegiado, sob a ótica da produção e reprodução de conhecimentos um pouco de nossas resistências enquanto povos indígenas e minha enquanto mulher Kaingáng.

Nesse contexto, me senti desafiada a referenciar, neste espaço, uma outra mulher indígena: Andila Kaingáng. Pensar na trajetória dela, para mim, foi algo inédito, porque nunca me vi escrevendo sobre uma liderança indígena, muito menos sobre minha mãe. Não porque ela não merecesse, mas simplesmente porque faço parte da sua vida, e nada me surpreende em se tratando de suas experiências. Tudo isso também faz parte de minha história e de todo o meu povo.

⁵ BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/695>. Acesso em: 20 mar. 2020.

No entanto, como indígena-pesquisadora, eu pensava sob o ponto de vista da imparcialidade, para que não fosse influenciada subjetivamente de tal forma que a pesquisa científica viesse a perder sua credibilidade. Mas, diante da perspectiva de desenvolver um trabalho sobre a Educação Escolar Indígena e da influência dos estudos feministas, que despertaram em mim o interesse de focar na luta de uma mulher indígena, ficou evidente que essa mulher seria Andila Kaingáng, e que a própria dimensão da imparcialidade ou da credibilidade científica começavam, em mim, a serem questionadas.

Superada a definição do tema a ser pesquisado, segui em direção à revisão bibliográfica, à leitura de autores que contribuíssem na construção do referencial teórico e das discussões relacionadas à temática. Neste sentido, recorri aos ensinamentos de autores que considerei de relevância na discussão sobre a Educação Escolar Indígena, entre os quais procuro destacar os de origem indígena, em especial os professores, cujas concepções e experiências na área educacional merecem ser valorizadas no contexto das discussões. Dentre esses autores, enfatizo as contribuições de Gersem Baniwa, Bruno Ferreira, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacodsen Schild, Vera Maria Ferrão Candau, Maria Aparecida Bergamaschi, Catherine Walsh e Silvia Cusicanqui.

1.2 Pelos caminhos metodológicos

No contexto dos povos indígenas e da tradição oral, a figura do narrador ou contador de histórias é muito presente: “[...] ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam se revezando na contação” (KAMBEBA, 2018, p. 41). Pelas narrativas dos nossos *kanhgág kófa*, nossos anciãos, aprendemos sobre as histórias e lutas dos nossos ancestrais Kaingáng. Márcia Kambeba (2018, p. 41) lembra que,

Muitas dessas narrativas traziam figuras lendárias, como curupira, boto, matinta; outras traziam a cosmogonia do povo, as lutas, as resistências, mas o que importava era que todas tinham uma prática peculiar de informação presente na expressão de quem contava – o narrador.

Atualmente, nossas histórias não permanecem apenas contadas ao redor da fogueira pelos *kanhgág kófa*, pois os povos indígenas, ao se apropriarem da escrita – também utilizada pelo colonizador com instrumento de destruição cultural –, o fazem como instrumento de luta ao registrar suas histórias. Embora reconheça a importância da manutenção e da

valorização de metodologias próprias de ensino-aprendizagem do povo Kaingáng, Andila também reforça a importância do uso da palavra escrita.

Nos idos de 1970, quando ela frequentava o curso de formação de monitores bilíngues no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), Andila (NIVYGSÂNH, 2009) afirma que, inicialmente, havia uma resistência em aprenderem a escrever o Kaingáng:

Não queríamos aprender [a] escrever o Kaingáng, uma língua que o nosso povo queria que a esquecêssemos, era mais forte do que nós: era uma rejeição que vinha de dentro, marcas da discriminação sofrida pelo povo Kaingáng na década de 70, então [nos] debruçávamos sobre nossas carteiras. (NIVYGSÂNH, 2009, p. 117)

Passado algum tempo, mas ainda durante o curso, Andila descreve a alegria que sentiu ao ver a língua Kaingáng escrita:

Aos poucos e a muito custo aprendemos a escrever a nossa língua. Foi um momento único e histórico para nós, era a primeira vez que víamos ela escrita. Percebemos então que ela também era uma língua boa e de valor, porque também podia ser escrita. Um misto de alegria e arrependimento tomou conta da gente e não deixamos de sentir orgulho dela. Para completar nossa alegria tivemos aula de datilografia e descobrimos que a máquina também escrevia a nossa língua: ficamos todos muito orgulhosos dela! Para comemorar fizemos um jornal de circulação interna na nossa língua. (NIVYGSÂNH, 2009, p. 117)

A língua Kaingáng, até então somente falada, ganha a sua escrita e possibilita que contadores/narradores de histórias também se tornem escritores delas. E, nesse contexto, o papel de cada um(a) é fundamental: de quem fala, mas também de quem escuta! Se, para os Kaingáng, aprender é ouvir os mais velhos, cuja sabedoria só é repassada pela oralidade aos mais jovens, escrever sobre o universo Kaingáng pressupõe que se tenha recorrido a essa sabedoria. Por isso, aquilo que se tem ouvido dos *kanhgág kófa* também ganha forma escrita, para que esses ensinamentos possam auxiliar os professores indígenas, como afirma Andila:

Nós nunca perguntamos para os nossos velhos como era quando não havia escolas nas Comunidades Indígenas, como se conduzia o aprendizado das crianças, onde, como e quem a fazia. Então registrarei tudo. É preocupada com os professores indígenas que faço este trabalho porque, se eles quiserem ser bons professores Kaingáng, eles terão que ouvir os nossos velhos! Pois é neles que está a essência da escola diferenciada. São, pois, a base para um Projeto Político-Pedagógico. (INÁCIO, 2010, p. 23)

Imagem 1: Entre falas e escutas: Kujá Jorge Garcia e Andila Kaingáng



Acervo Instituto Kaingáng – INKA (2012).

Exercitar a escuta das narrativas da Andila Kaingáng, acolher suas falas, vivências e impressões e registrar esses momentos é fundamental, porque é a primeira vez que essa História é contada desta forma. Trazer os relatos de Andila é reafirmar sua importância na trajetória de lutas e resistências no contexto da Educação Escolar Indígena.

Neste sentido, encontrei caminhos na metodologia da **história de vida**, processo pelo qual a construção de conhecimento acontece a partir da relação entre dois atores: mãe e filha, ambas mulheres Kaingáng.

Aqui, o narrador da história não se limita à condição de um objeto de pesquisa. Sua relação de interlocução possibilita que, ao contar sua história, promova um mergulho interior, uma investigação sobre si, uma tomada de consciência em relação às experiências e decisões tomadas, uma vez que por meio das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, organizando de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas (CIPRIANI, 1983 apud SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 122). As narrativas de vida traduzem um modo narrativo próprio do autor, relacionado aos seus saberes, influências, inspirações e determinações, de acordo com o tempo e espaço vividos (NOGUEIRA, 2017, p. 470).

Esse método também implica uma dimensão interventiva que se traduz a partir da escuta atenta por parte do pesquisador e da oportunidade de, ao contar a história, poder recriá-la e produzir ressignificações, bem como uma escrita (NOGUEIRA, 2017, p. 469). As

narrativas também podem influenciar o pesquisador a elaborar questões teóricas e pessoais a partir da escuta.

A história de vida não se confunde com uma biografia – em que cabe ao autor narrar a história de vida de alguém –, nem com autobiografia – em que o autor narra sua própria história de vida – e, embora seja responsabilidade do pesquisador definir a escolha do tema, a partir do qual pode formular questões ou roteiros, compete ao narrador a decisão sobre o que irá contar. Por isso, “a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo do processo” (NOGUEIRA, 2017, p. 468).

Por outro lado, considerando que entre os povos indígenas a linguagem visual exerce um poder muito acentuado na comunicação, se comparado à linguagem escrita, também utilizei de material fotográfico, pela oportunidade de agregar registros visuais à temática pesquisada e, assim, enriquecê-la. Quando proponho a inclusão desse material, o faço também compartilhando do entendimento de Silvia Cusicanqui (2010). A socióloga e ativista de origem Aymara, ao defender a sociologia da imagem como metodologia para análise histórica, explica que:

Las imágenes tienen la fuerza de construir una narrativa crítica, capaz de desenmascarar las distintas formas del colonialismo contemporáneo. Son las imágenes más que las palabras, en el contexto de un devenir histórico que jerarquizó lo textual en detrimento de las culturas visuales, las que permiten captar los sentidos bloqueados y olvidados por la lengua oficial. “Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren.” Por eso la descolonización no puede ser sólo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas. (CUSICANQUI, 2010, p. 5-6)

As imagens aparecem aqui também como narrativa, ao serem escolhidas pela própria Andila para compor sua trajetória. Elas não são adereços, mas expressões do tempo vivido, assim como as marcas indígenas, que representam uma forma de escrita.

1.3 Dos trançados Kaingáng à trama da história de vida

Contadora de histórias, educadora, escritora, Andila também tem grande afinidade com a arte Kaingáng e tem se dedicado à tecelagem⁶, pela qual confecciona telas e peças de vestuário nas quais reproduz as marcas Kaingáng, Kamẽ e Kanhru. Tradicionalmente, a tecelagem é produzida com fibras naturais de urtiga brava trançadas. Numa associação entre tradição e inovação, Andila realiza essa atividade em um tear de pregos, utilizando barbantes bem coloridos que remetem às cores e padrões usados na confecção da cestaria Kaingáng, com os quais reproduz trançados estampados com os grafismos ou marcas (rá) que integram o patrimônio imaterial de nosso povo.

Os trançados remetem à identidade de quem os produz e ao seu pertencimento. Andila pertence à metade Kamẽ, grupo Kaingáng da qual fazem parte os guerreiros, representada pelo grafismo ou pela marca aberta, rá téj. A outra metade é representada pelo grafismo ou marca fechada, rá ror.

Na tecelagem, podemos ver Andila reproduzindo o grafismo rá téj, onde fios de cores vibrantes vão compondo o trançado de sua marca. Eles vão sendo tecidos pela habilidade da artesã e formando trançados que traduzem sua identidade. Andila é uma Kamẽ apaixonada pelos grafismos Kanhru, sua metade complementar. Basta ver o xale com o qual está adornada (imagem 2)!

Imagem 2: Andila Kaingáng faz sua marca Kamẽ em tecelagem



Acervo pessoal de Andila Kaingáng (2019).

⁶ Nos últimos anos, ela também tem se dedicado à arte de confecção da cerâmica Kaingáng.

No trançado da história de vida de Andila Kaingáng, pretendi avançar na linha do tempo, destacando não apenas referências pessoais, mas também aspectos relacionados ao contexto social, político e histórico que marcam e atravessam sua trajetória na Educação Escolar Indígena, com os professores Kaingáng e Guarani na APBKG (Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng), na Escola Kaingáng, na legislação sobre educação escolar indígena, nas frentes de retomadas de terras, na criação e atuação na Organização Indígena Instituto Kaingáng (INKA) e no Ponto de Cultura Kanhgág Jãre, relações que estabelece entre educação e cultura, tradição Kaingáng, interculturalidade e Lei 11.645/2008.

2 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: ANDILA KAINGÁNG

Andila Kaingáng nasceu em 2 de novembro de 1954 na terra natal de sua mãe, a Reserva Indígena Carreteiro, pertencente, na época, ao município de Tapejara, no Rio Grande do Sul. A Reserva veio a fazer parte do município de Água Santa somente após sua emancipação, em 1987.

A Reserva foi demarcada pela Comissão de Terras de Passo Fundo ainda em 1911, com uma abrangência menor que a atual, mas por força da Constituição Federal de 1988 passa por novo processo de demarcação no decorrer da década de 1990. Em conformidade com a nova legislação que regulamenta os territórios indígenas, em 27 de março de 1991⁷ a Reserva é homologada com 614,04 hectares, tornando-se conhecida como Terra Indígena Carreteiro, localizada a 2 quilômetros da sede do município.

Andila é filha do Cacique Manoel Inácio, e faz parte de uma família numerosa composta por 13 irmãos, 10 mulheres e 3 homens, por ordem nascimento: Fermina, Domingos, Iraci, Augusta, Antônia, Arcelinda, Alzira, Dorival, Odila, Andila, Ângela, Darcílio e Azelinda. Todos os irmãos resultaram de três casamentos do meu avô, que foi casado com 3 mulheres, sendo minha avó, Joana Caetano Inácio, a terceira esposa, com a qual teve os últimos 8 filhos, e que, com muita dedicação, criou todos eles. Os Kaingáng não fazem distinção entre os filhos concebidos em casamentos diferentes, sendo todos criados da mesma maneira. Sobre o casamento dos nossos avós e a composição da nossa família, a antropóloga Joziléia Jagso, minha prima e filha da tia Arcelinda, faz a seguinte afirmação:

Meu avô Manoel Inácio nasceu no Campo do Meio. Com a invasão dos imigrantes e os constantes ataques que sofriam, a família mudou com ele ainda pequeno para a aldeia do Ligeiro, onde foi criado. Ele conheceu a minha avó no Votouro, participando de uma festa, quando ele morava na aldeia Fág Kavá (Pinheiro Ralo - atual Serrinha), onde tinha mulher e filhos. Ele deixou a mulher e foi embora para a aldeia Carreteiro com Joana, com quem se casou, e depois buscou em Serrinha os filhos, que partiram com eles e foram criados pela vó como filhos legítimos. (SCHILD, 2016, p. 93)

Minha mãe lembra que quando meu avô conheceu minha avó, ele já era casado com sua segunda esposa e residia em Serrinha. Ao conhecer Joana, ele foi viver com ela em Carreteiro, levando consigo seus filhos: dois do primeiro casamento e dois do segundo. No

⁷ Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3644#direitos>. Acesso em: 23 maio 2023.

entanto, como a esposa que abandonara se encontrava grávida, anos depois, meu avô, acompanhado da minha avó, retornou para levar consigo mais essa criança.

Assim, até se casar com Manoel Inácio, Joana não tinha filhos. Era viúva, chegou a engravidar e ter um filho, o qual viera a falecer.

Sobre Joana, nossa avó, Joziléia (SCHILD, 2016, p. 92-93) comenta em sua dissertação que,

Em uma de minhas conversas com a Andila, ela me contou sobre o casamento dos pais. Joana Caetano, minha avó, nasceu e cresceu na aldeia Carreteiro. Casou mocinha com um homem bem mais velho, que morreu um tempo depois, e desta união não tiveram filhos. Ela então virou mré tu ti, que significa “sem marido”, sendo que esta categoria, na sociedade Kaingáng, onde as separações de casais ocorrem com frequência, é ruim, pois a mulher que está solteira representa uma ameaça para as casadas, porque pode interferir no casamento delas se envolvendo com o marido, fazendo com que, em alguns casos, a mulher mré tu ti seja perseguida e até ameaçada.

Ao começar a narrar sua vida, Andila observa que não pode deixar de falar de seu pai, pois o vínculo com ele sempre foi muito forte. Suas falas, além do respeito, demonstram a admiração pelo homem que sempre teve como referência de uma grande liderança, pois,

Ele foi a fonte de saberes que norteou a minha vida. Me ensinou a importância de saber ouvir, cultivar a humildade, a persistência e a coragem que herdei da sua metade guerreira (Kamê) a qual meu pai pertencia, e aprender com os mais velhos a sabedoria milenar do nosso Povo, valores que marcaram profundamente a minha trajetória de vida. (Depoimento de Andila, setembro de 2020)

2.1 Mapa genealógico da família Inácio

Ao trazer à memória lembranças do passado, Andila faz uma referência muito especial ao pai, meu avô, Cacique Manoel Inácio, recordando-se da expulsão dele, ainda pequeno, e sua família do Toldo Monte Caseros⁸, do encontro com Joana Caetano; da família

⁸ Para o contexto do Rio Grande do Sul, a expressão “toldo”, encontrada nos documentos do século XIX, refere-se às aldeias tradicionais ocupadas por indígenas, em oposição aos aldeamentos que buscavam ser criados pelo Estado. No início do século XX, quando o Estado do Rio Grande do Sul começa a demarcar as terras indígenas, estas passam a ser denominadas oficialmente de toldos. Quando o Serviço de Proteção aos Índios ingressa no Estado e assume a administração de algumas dessas terras reservadas, passa a denominá-las de postos, assim havendo a distinção entre as reservas controladas pelo governo estadual (toldos) e pelo governo federal (postos) (BERGAMASCHI, ANTUNES, MEDEIROS, 2020, p. 5).

que construíram juntos; da grande liderança que se evidenciou ao longo de aproximadamente 30 anos na Reserva Indígena Carreteiro e da luta pela retomada do território tradicional de onde sua família foi expulsa. São fatos retratados de forma marcante e presente, especialmente quando relacionados a situações recentes que Andila tem vivenciado, os quais, ao longo de nossas conversas, também foram registrados.

Considerando a força da narrativa que Andila produz em torno da figura do pai, de suas lutas e de sua história, achei importante dedicar um espaço para abordar a genealogia da família Inácio, o que, conseqüentemente, nos dá a oportunidade de conhecer mais de sua história, desde sua ascendência à sua descendência, assim como nos aprofundar em nossas origens Kaingáng, tecendo também contribuições para esses registros.

Em entrevista a Joziléia, Andila descreve a história do sobrenome da família Inácio, o qual teve origem em meu avô: seu nome era Nãso em Kaingáng e Manoel em português. Joziléia (SCHILD, 2016, p. 100) lembra que “não era novidade, nas conversas entre os *Kanhgág kófa*, a adoção de um sobrenome na hora em que realizavam o registro no cartório, porque muitos não tinham sobrenome de família”. Ela conta também que:

Meu pai me contava a história do sobrenome da minha família. Contava-me que quando tinha 17 anos de idade, queria fazer sua certidão de nascimento, e então foi até a cidade mais próxima e procurou um cartório, falou ao escrivão o que queria, então o escrivão lhe perguntou: Como é seu nome? Manoel, ele respondeu, nome que lhe dera seu padrinho italiano para quem os seus pais o haviam dado por afilhado para forçar amizade entre as famílias. E o seu sobrenome? Não soube dizer seu sobrenome, porque na verdade ele não tinha sobrenome, quando já pensava em desistir, lembrou do nome do seu padrinho que lhe dera o nome de Manoel, ele se chamava Inácio, então respondeu Inácio, até porque o nome de seu pai não foi lavrado em sua certidão pois ele o tinha perdido ainda muito cedo e nem chegou a conhecê-lo, então no lugar do nome de meu avô, figurava a palavra ignorado, então a partir dali Manoel Inácio. Assim surgiu o sobrenome da minha família (SCHILD, 2016, p. 100).

Essa história que Manoel Inácio narrou para Andila me levou a questionar o que levou meu avô a registrar “Inácio” como sobrenome se não conhecia sua família de origem. Esse questionamento me instigou a conversar com Rodrigo Allegretti Venzon, pesquisador com extensa contribuição aos estudos de famílias Kaingáng em processos de retomadas de territórios tradicionais, que me apresentou uma possível explicação:

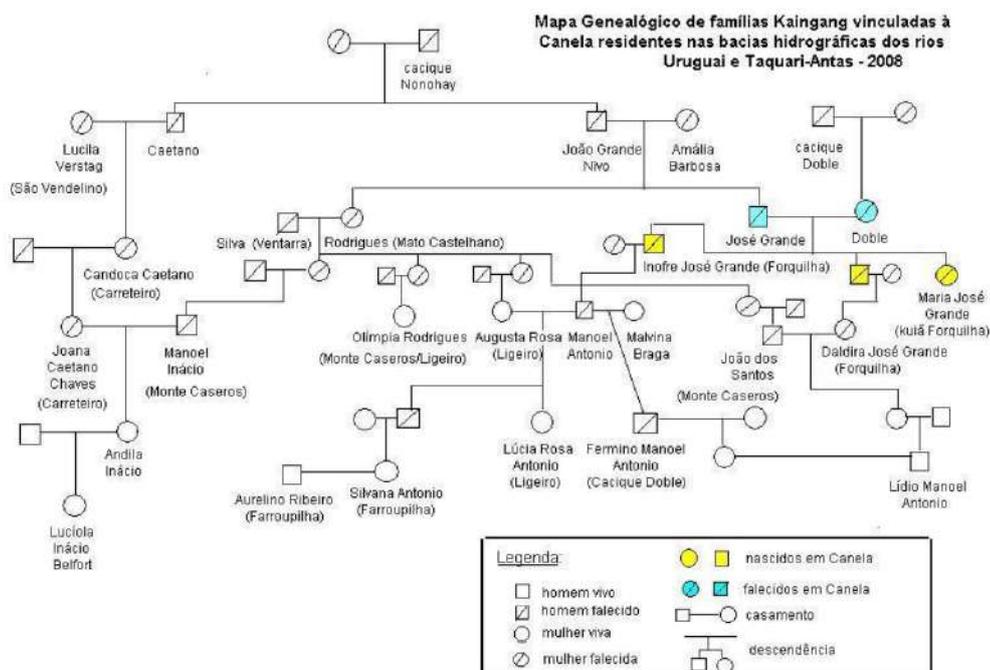
É muito provável que teu avô Manoel Inácio tivesse pouco conhecimento com os familiares de sua linhagem paterna (que eram de Monte Caseros) porque a interação maior era com os familiares pelo lado materno, família extensa que foi

expulsa de Mato Castelhanos para Monte Caseros no final do século XIX antes de ele nascer. (Depoimento de Rodrigo Venzon, 27 abril de 2022).

No contexto dos estudos e laudos antropológicos elaborados ao longo da retomada dos territórios tradicionais do Toldo Imbu, Canela, Toldo Monte Caseros e Mato Castelhanos, estão relacionadas famílias Kaingáng oriundas ou remanescentes desses territórios. Esses estudos reforçam a presença e os vestígios que comprovam a ocupação Kaingáng nesses locais, bem como a apresentação de mapas genealógicos das respectivas famílias, também denominadas *ka* – família extensa –, fazendo menção ao principal tronco das famílias expulsas dos locais no decorrer do período de colonização.

As informações contidas nessa bibliografia fazem referência à memória oral dos *kanhgág kófa* – anciãos Kaingáng – ouvidos no decorrer da elaboração dos mencionados estudos e laudos antropológicos. A reconstituição dessas histórias contribuiu para a elaboração do mapa genealógico a partir do Cacique Nonoai. Identificamos, entre a descendência desse Cacique, as famílias de origem dos pais de Andila Kaingáng,

Imagem 3: Mapa genealógico de famílias Kaingang vinculadas à Canela residentes nas bacias hidrográficas dos rios Uruguai e Taquari



Fonte: FREITAS; VENZON, 2008.

Esse mapa genealógico faz referência às famílias Kaingáng vinculadas a Canela⁹, associando territórios e territorialidades históricas Kaingáng, na região da bacia hidrográfica do Rio Caí, descendentes do cacique João Grande, Nicué, filho do cacique Nonoai. Por intermédio do mesmo, é possível identificar o território de origem do Cacique Manoel Inácio, Monte Caseros, descendente do Cacique Nonoai e do seu filho, Cacique João Grande (Nicué), também chamado Nivo.

João Grande é reconhecido como o único cacique Kaingang que nunca colaborou com o projeto do Governo da Província do Rio Grande do Sul. Neste contexto de resistência à colonização, empreendeu ataques contra a família Versteg, ocasião em que seu bando raptou a jovem alemã Lucila Versteg, que se tornou companheira do Kaingang Caetano, irmão de João Grande. No contexto da organização social Kaingang, Caetano é identificado como pertencente à metade tribal kamé, assim como João Grande, seu javy (irmão mais jovem). [...] Em estratégia oposta à de João Grande, outros caciques colaboravam com a colonização. (FREITAS; VENZON, 2008, p. 18)

“E a filha de Nivo é a mãe de Vãngri, Joana da Silva, que por sua vez é a mãe de Manoel Inácio”, explica Venzon (2022) ao comentar o parentesco entre João Grande Nivo e Manoel Inácio.

Por outro lado, o mesmo mapa genealógico identifica o pertencimento de Joana Caetano, filha de Candoca Caetano, à descendência do Cacique Nonoai, corroborado pela afirmação de que “Candoca Caetano, uma das filhas de Lucila e Caetano, e sua descendência viria a constituir a base do povoamento do Toldo Carreteiro, nas primeiras décadas do século XX” (FREITAS; VENZON, 2008, p. 18).

A pesquisa ainda reforça a relação de parentesco evidenciada pelo uso de nomes adotados pelos descendentes mais recentes com seus antepassados, ao mencionar que a

A kujà (xamã kaingang) Joana Caetano Chaves, filha de Candoca, nominou sua neta Lucíola Nivan Inácio Belfort com os mesmos nomes de sua antepassada pela semelhança de traços físicos e pertencimento à metade kanhruké. O próprio nome Nivan – de Lucíola –, assim como o de sua mãe, Andila Nivygsãnh Inácio, remetem ao parentesco com Nivo – cacique João Grande. (FREITAS; VENZON, 2008, p. 18).

⁹ Documento que contém o texto “Histórico da ocupação em Canela”, onde se comprova a vinculação de dois grupos de descendência à territorialidade de Canela, relacionados ao cacique novecentista João Grande Nivo, entre os quais se encontra a família de Zílio Salvador, protagonista da reivindicação ao direito de ocupação da FLONA de Canela (FREITAS; VENZON, 2008, p. 2).

Assim, minha irmã Lucíola Nĩvan, a primeira médica a se formar por cotas na UFRGS em 2015, tem o nome Kaingáng que faz referência ao parentesco com o Cacique João Grande, Nĩvo, enquanto outra irmã minha, Luciana Vãngri, recebeu o nome da mãe do nosso avô, Joana da Silva, também chamada Vãngri.

Tanto os relatos orais de famílias Kaingáng quanto a historiografia apontam a relação do meu avô com o Monte Caseros, embora ele tenha sido expulso de lá ainda em sua infância e tenha constituído a família com minha avó na Reserva Indígena Carreteiro, onde também foi cacique. Nesse sentido, os estudos evidenciam que,

Em Monte Caseros, o principal tronco – (ka/família extensa) de famílias expulsas desse local a partir de conflitos ocorridos no contexto da Revolução de 1923 é formado por famílias descendentes de uma filha de João Grande Nĩvo de sobrenome Rodrigues e seu marido, indígena de Ventarra de sobrenome Silva. Este casal havia se deslocado a Monte Caseros a partir do Mato Castelhana, localidade associada igualmente nos relatos da historiografia ao cacique João Grande Nĩvo, de onde foram expulsos por ocasião da Revolução Federalista de 1893/95. Entre seus descendentes estão Olímpia Rodrigues, que acompanhou sua mãe em fuga até o Toldo Carreteiro por três dias e noites sendo perseguidos por jagunços e cachorros; a mãe de Manoel Inácio, sendo que este nasceu em Monte Caseros e chegou em fuga ao Toldo Ligeiro aos 17 anos, residindo depois em Carreteiro, onde deixou grande descendência com Joana Caetano Chaves. (FREITAS; VENZON, 2008, p. 19)

A significativa relação da família Inácio com o território tradicional do Monte Caseros, Mato Castelhana e região, constituem reflexos da trajetória de luta do meu avô pela retomada destes territórios. Essa relação também se mostra muito forte nos relatos de Andila, minha mãe, e, muito embora ela tenha uma história de vida reconhecida por sua atuação no contexto da educação escolar indígena Kaingáng, a luta pelo direito territorial indígena não é menos marcante em sua trajetória. Mais tarde, nos aprofundaremos a esse respeito a partir das suas próprias narrativas.

Em relação ao empreendimento de Manoel Inácio em reaver os territórios tradicionais de seus familiares, cabe destacar que,

Foi ainda do exílio que alguns indígenas tentaram reaver as terras de Caseros. Os líderes desta luta foram Manoel Inácio e Luís Franco. Na condição de servidor do estado, M. Inácio, falecido há 16 anos com idade de 73 anos (A. Inácio, 1994, comunicação pessoal), encaminhou várias petições às autoridades da Comissão de Terras de Passo Fundo, na esperança de reaver as terras que lhes foram expropriadas. (SIMONIAN, 1994, p. 23)

Reiteradas vezes ouvi minha mãe comentar a respeito do empenho do meu avô em peticionar à Comissão de Terras em Passo Fundo, demandando as terras de Caseros, das quais os indígenas foram expulsos, informação que se confirma com as comunicações orais descritas no laudo *Monte Caseros, RS: Terra de Índios*: “Não só vários indígenas, mas a esposa de M. Inácio, Joana Inácio, que também foi funcionária do estado, garantem que o Sr. Inácio fez várias viagens à Passo Fundo com tal finalidade” (SIMONIAN, 1994, p. 23).

Cabe reforçar que a invasão e a expropriação dos territórios Kaingáng, desde os primórdios da expansão e ocupação colonial no Estado do Rio Grande do Sul, resultaram em respostas por parte dos indígenas na defesa de suas terras. O antropólogo Melià descreve que até o início do século XIX os territórios situados no planalto do Rio Grande do Sul permaneceram livres de interferências coloniais, figurando como “terra de índios” (FREITAS; VENZON, 2008, p. 6). Por sua vez, o historiador Dr. Luis Fernando Laroque (apud FREITAS; VENZON, 2008, p. 6) já menciona que

a partir de 1808 e 1809, porém, esta situação começou a se modificar, por um lado, devido às Cartas Régias de D. João, que autorizava ‘guerra aos bugres’ [...] e também pelas pretensões de abertura de estradas pelo interior, visando a ligação entre a capitania de São Paulo com a de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, à medida que fazendas agropastoris, estradas e colônias se sobrepunham aos territórios Kaingáng, os registros históricos passam a mencionar um quadro de constantes tensões entre indígenas e não indígenas, bem como ataques articulados por grupos Kaingáng a esses espaços de expansão provincial. Posteriormente, a partir de 1846 vemos que

[...] o governo da província instituiu sua Política dos Aldeamentos, visando reduzir os espaços vitais Kaingang a glebas definidas de terras, geralmente situadas nos grotões menos valorizados, liberando espaço para as empresas coloniais. Desde então foram delimitados aldeamentos em Guarita, Nonoai, Campo do Meio, nos quais ficou registrada a ocupação de famílias vinculadas aos caciques principais e subordinados - entre eles Fongue, Votouro, Nonohay, Condá, Nicafim, Braga, Doble, Nicué [Nivo]/João Grande. (FREITAS; VENZON, 2008, p. 7)

A situação se agrava mais ainda com a política de criação dos aldeamentos, a qual se deu no fim de promover o confinamento da população Kaingáng e, assim, favorecer o processo de colonização e apropriação dos territórios tradicionais indígenas na região.

2.2 A Liderança indígena Manoel Inácio nas memórias de Andila Kaingáng

Entre as várias narrativas que tece ao se recordar do pai, Andila menciona questões que considera relevantes sobre ele, fatos que lembra quando, ainda menina, conversava com o pai, assim como já na fase adulta: como aprendeu ler sem frequentar escola, como desempenhava seu papel enquanto liderança e estabelecia a relação com a comunidade indígena, o empenho na luta pela retomada do território de onde foi expulso juntamente com outras famílias Kaingáng.

Em 2019, ainda na Terra Indígena Serrinha, quando comecei ouvir as narrativas de Andila rumo às tramas iniciais de sua história de vida, ela começou falando um pouco de si, mas, sobretudo do pai, o Cacique Manoel Inácio: inspiração de vida, de luta e de resistência e referencial de liderança Kaingáng.

Meu pai era autodidata, tinha uma biblioteca em casa e boa parte do seu tempo era dedicado à leitura; se expressava muito bem, tanto em Kaingáng como também em português. Descobri ainda muito jovem que um dos segredos mais importantes do aprendizado e da formação de uma pessoa estava no hábito de ler bons livros.

Certa vez, ele confidenciou-me, quando eu devia ter uns 6 anos de idade, que fora apenas alguns dias na escola, ele e um primo, depois não foram mais. Mas o sonho de aprender a ler e escrever continuou mais vivo do que nunca, pois sentiam a necessidade de adentrar aquele mundo desconhecido por eles e a disposição do homem branco, a escrita, uma limitação que os diminuía e os deixava em posição de desvantagem frente aos dois mundos que começaram a conviver. O mundo indígena, que ele conhecia muito bem, e o mundo dos fôg, onde as maiores guerras eram travadas no papel, motivo pelo qual desejava ardentemente se apropriar da arma contra a qual não sabiam se defender, se não desvendando o segredo daqueles sinais que falavam no papel, de maneira que pudéssemos fazê-los falar a nosso favor quando precisássemos.

Mais tarde, os dois, meu pai e seu primo, com a ajuda um do outro aprenderam a ler, pela cartilha que tinham guardado de lembrança em casa dos poucos dias de estudantes e pelas poucas anotações que fizeram das aulas que assistiram.

Hoje eu avalio que o fato de ser um índio que sabia ler e escrever naquela época, por volta dos anos de 1930, provavelmente deve ter chamado a atenção dos responsáveis

pela questão indígena daquele tempo e ajudado muito para ser escolhido a assumir os cargos que ele assumiu junto ao Governo do Estado do RS, como servidor público estadual.

Foi cacique da nossa aldeia por aproximadamente 30 anos, entre os anos de 1930 e 1965, e foi também o primeiro índio a se tornar Encarregado Oficial pela Reserva indígena de Carreteiro, como servidor público vinculado ao Estado.

Mais tarde, com o Governo Federal assumindo a responsabilidade pela assistência as Populações Indígenas do Brasil, deram o nome de “Chefe de Posto” para a pessoa responsável por uma aldeia indígena e “Encarregado” na época do Estado.

Meu pai foi o último líder cacique que conduziu seu povo conforme manda a tradição e a cultura Kaingáng, e que tive a felicidade de conhecer. Eu acredito nisso, porque vivenciei grande parte do seu trabalho e pude ver a maneira como tratava cada pessoa da aldeia, cada família, e sua preocupação com o bem-estar de todos, como se fizessem parte da sua família.

Meu pai tratava, sim, a nossa aldeia como uma grande família pela qual ele era responsável, não apenas por algumas coisas, mas pela produção de alimentos na coletividade, pela saúde de todos, pela educação das crianças, pelo lazer para, enfim, com tudo que envolvia o bem-estar da comunidade.

Tinha uma necessidade enorme de aprender com os brancos técnicas de plantio de alimentos além das técnicas que já conhecia dos Kaingáng – incentivava sua comunidade a plantar arroz, mandioca, trigo, milho... gostava de fazer milho fermentado ou milho azedo, em Kaingáng chamado “gâr kãhu” ou “tóté” – e de criação de animais, tais como gado, porcos, galinha, patos, ovelhas e cabras. Então ensinava para os outros membros da comunidade a sobreviver produzindo o seu próprio sustento, não queria que os membros da nossa aldeia fossem dependentes do governo em hipótese alguma. Alegava que era vergonhoso receber comida do governo, acho que ele percebia a direção que a Política Indigenista se encaminhava.

O descaso do governo com a situação de miséria dos povos indígenas, a Política Indigenista Brasileira era a maior prova disso, pois esperava a cada dia o nosso desaparecimento enquanto povo. Previam até um tempo determinado para que o projeto de extinção dos Povos Indígenas do Brasil se concretizasse.

Estávamos com os nossos dias contados. Essa realidade certamente era a força que movia aquele homem, que não media esforços para tornar aquelas famílias independentes

das migalhas do governo brasileiro. Achava naquela época que os filhos dos índios precisavam estudar e se preparar para competir no mercado de trabalho como qualquer outro cidadão.

Não obstante o Estado ter construído uma escola dentro da nossa aldeia, ajudou na construção de uma escola em Água Santa, distante poucos quilômetros da aldeia. Como a nossa escola trabalhava somente com as séries iniciais, ele previa que as crianças da comunidade indígena dariam prosseguimento aos seus estudos em Água Santa.

Então ajudou com produtos das lavouras coletivas que desenvolviam de maneira que não fôssemos vistos de forma diferente dos filhos dos colonos que ajudaram a construir aquela escola, mas que fosse também nossa, não de favor, mas por direito.

Passados muitos anos, eu fiz ali até a quinta série do primeiro grau, e dali para a frente muitas outras crianças indígenas fizeram ali a sua formação.

Foi um líder que conquistou o respeito do seu povo e o reconhecimento dos não indígenas moradores da região, inclusive da Vila de Água Santa, hoje município de Água Santa. Se perguntar hoje naquela região para as pessoas com mais de 60 anos quem foi Manoel Inácio, certamente saberá de quem se está falando.

O líder que soube conduzir seu povo entre dois mundos distintos, a ganância e a força do usurpador de suas terras, e de outro lado a fragilidade, o abandono e o descaso do governo brasileiro pela questão indígena. Eu tenho certeza de que ele deve ter escolhido o caminho menos doloroso para o seu povo, como andar o mais rápido possível com as próprias pernas.

Existem coisas que acompanhei há quase meio século e que parece que os anos não passaram, como se fosse hoje, ontem, e outras que, por mais que eu me esforce, não consigo me lembrar mais (Depoimento de Andila, 2019).

2.3 Vivências na comunidade Carreteiro

Em sua infância, Andila viveu com a família na Terra Indígena Carreteiro. Nessa comunidade, ela relembra as vivências de quando criança, das conversas com o pai, das suas histórias, evidenciando a proximidade e o profundo respeito por ele. Lembra-se dos primeiros passos em seu processo de escolarização, em um primeiro momento vivenciado na escolinha indígena situada na Comunidade Carreteiro e, em seguida, na escola não

indígena localizada no então distrito de Água Santa. São algumas memórias que fazem parte das narrativas de Andila acerca das vivências que marcaram sua infância no Carreteiro. Vamos agora escutar sua voz!

Quando eu tinha em torno de sete, oito anos de idade, eu acompanhava meu pai nas andanças dele com o pessoal das lavouras coletivas, enfim, nos trabalhos da comunidade, que era tudo coletivo, né?

Então ele acompanhava todo o trabalho que se fazia, né? Então eu ia com meu pai porque eu não estava indo pra escola, eu alegava pra ele que eu não falava português, então não adiantava ir pra escola, numa escola que o professor só falava uma língua que eu não entendia. Então eu ficava andando com ele.

E daí eles acampavam, porque apesar da área de Carreteiro, que é nossa área, a minha área de origem né? Da minha mãe. Não é tão grande, mas como eles trabalhavam em toda reserva, tinha lavouras e trabalho que se fazia, de retirada de lenha... Que lá tem uma madeira que chama, como é que chama ainda? Só sei falar o nome dele em Kaingáng: que é kyru¹⁰, é bracatinga!

É uma madeira própria pra fazer lenha. Então na entressafra, quando não tinha o que fazer nas lavouras, que era só esperar aí a colheita, então eles tiravam aquela lenha pra vender pro frigorífico de Tapejara, que ficava uns vinte e poucos quilômetros de distância de lá.

Então a gente vivia nesse trabalho. Daí eu acampava com ele. E daí de noite o pessoal fazia várias fogueiras ao redor do acampamento, pra evitar animais que se aproximassem, e daí faziam as suas camas... E eu deitava com meu pai perto da fogueira e daí eu ficava questionando ele, fazia perguntas sobre as coisas e ele me contava histórias...

E daí uma noite eu perguntei pra ele: “Pai, mas onde mesmo que você nasceu? Daí ele me contando que nasceu em Ibiraiaras¹¹, uma área que nós retomamos mais tarde. Que ele nasceu lá, mas que quando ele tinha oito meses de idade os índios foram expulsos dali.

¹⁰ Kyru significa bracatinga em Kaingáng. Andila diz que até hoje existe essa madeira em Carreteiro. É uma madeira bem comum que serve para fazer fogo.

¹¹ Andila faz referência à localização atual da Terra Indígena Monte Caseros, de onde Manoel Inácio e famílias Kaingáng foram expulsas ao final da década de 1920. Essa situação culminou na devastação que se seguiu à gripe espanhola, e sobretudo na política anti-indígena do governo estadual de distribuir as terras indígenas aos colonos.

E daí eles vieram, a mãe dele, a família dele, enfim, vieram embora pro Ligeiro¹² a pé, passando pela Reserva de Carreteiro, que é essa área onde nós estava morando¹³...Porque minha mãe é dali, mas meu pai se criou no Ligeiro.

Ele me fala que ali no Carreteiro tem uma cachoeira... Realmente, eu conheci essa cachoeira, mais tarde! E ela é bem íngreme, assim a pessoa não vai lá, que tem muita cobra peçonhenta... Tem uma lenda, inclusive, sobre aquela cachoeira... Que teria uma cobra muito grande lá, que as pessoas que se aproximavam perdiam os sentidos e coisa assim... Então o pessoal não ia pra lá, nem pra banhar. Ela é uma cachoeira muito bonita!

Hoje eu sei que ela já é visitada, o pessoal já arrumou para local de banho, aquela coisa toda. Mas, naquela época, a gente não ia pra lá...

E daí ele me contava que eles dormiram em cima da cachoeira, lá em cima! Porque os índios de Carreteiro não se davam com o pessoal de Caseiros. Então, se eles soubessem que estavam passando por eles, iam atacar.

Então eles dormiram em cima da cachoeira, que ali ninguém ia procurar por eles. E antes que o dia clareasse, eles tinham que passar pela aldeia, pra que ninguém visse. E assim eles foram...

E ele se criou, na verdade, no Ligeiro, em Charrua, e ali que meu pai se tornou adolescente, foi alguns dias na escola e acabou, como eu, não voltando¹⁴... Mas, diferente de mim, ele falava algumas palavras em português. Então ele acabou ficando, parece que ele e um primo dele ficaram uma semana na escola...

Então provavelmente naquela época, tinha cartilha de alfabetização, aquela coisa. Então eles ganharam uma cartilha, cada um deles, e logo em seguida eles desistiram e eles acabaram se alfabetizando depois em casa sozinhos.

E meu pai, ele era estudioso! Ele tinha uma biblioteca completa, ele comprou uma biblioteca, tinha todos os livros, a começar de livros de direito penal, tudo que a gente podia imaginar sobre a questão de justiça, ele tinha lá e ele estudava... Tinha até a Bíblia junto também!

E daí ele me dizia que eu podia olhar todos aqueles livros. Depois, quando eu aprendi a ler, ele me dizia assim: “Pode ler todos esses livros, o que você quiser, menos

¹² Terra Indígena Ligeiro, atualmente pertencente ao município de Charrua, situado na região norte do Rio Grande do Sul. Na época em questão, a Ligeiro pertencia ao município de Tapejara.

¹³ Andila menciona que quando meu avô fugiu com a família de Monte Caseros, eles passaram pela Reserva Indígena Carreteiro, local onde moravam no momento em que Manoel Inácio conta a história para a filha.

¹⁴ Até os 10 anos de idade, Andila não frequentou a escola.

esse aqui”, ele me falava, que era da Bíblia. Ele não queria que eu lesse! Não sei se era coisa que os padres botaram na cabeça dele, sei lá... Enfim, eu via meu pai sempre estudando, estudando. Aí eu falava pra ele assim: “Por que você fica lendo assim tanto? Você fica lendo, se não está trabalhando, tu está lendo!”

Ele me dizia: “A gente precisa ler, minha filha. Você vai também estudar, você vai ser uma advogada! Eu já escolhi tua profissão, você vai ser advogada!” Eu fico pensando hoje, assim, ele seria muito feliz se ele vivesse hoje e visse duas netas dele¹⁵, que fizeram Direito? Porque eu não fiz, né?

Então ele ficava me contando as histórias dele. E daí que eles aprenderam a ler sozinhos... E mais tarde ele conheceu a minha mãe, e ela era de Carreteiro. Eles se casaram e foram morar no Carreteiro onde eu nasci, onde minhas irmãs também nasceram.

A história de meu pai, eu gosto muito de contar! Não por ser meu pai, mas ele é a última liderança Kaingáng que eu vi, assim, trabalhar na coletividade, coletivo mesmo! Não é falar, assim, de lavoura coletiva e que alguém leva embora o produto e a comunidade não via nada. Não é disso que eu estou falando!

É no sentido de trabalhos coletivos, onde, o que se plantava, a comunidade consumia; o que se criava, a comunidade sabia; o que um tinha em casa, todo mundo tinha; o que um comia, todos tinham em casa. A começar pela nossa casa, que ele era o cacique, mas todo mundo tinha as mesmas coisas nas suas casas.

Então, na condução dos trabalhos coletivos, também todo mundo ajudava, assim é muito bonito de se ver... Foi a última administração de liderança indígena que eu vi assim, trabalhando na coletividade, levar a comunidade a pensar coletivamente. Aliás, eles já pensavam coletivamente, depois disso é que as coisas foram mudando na cabeça deles!

Deixou de ser coletivo e começou um individualismo... Toda essa questão de outras coisas que começaram a existir, a questão de arrendamento e de outras irregularidades, a venda de madeira, e aí começou toda uma questão... Então eu gosto muito de falar da administração do meu pai, porque foi a última comunidade que eu vi assim... que, assim, viveu como Kaingáng realmente.

¹⁵ Andila faz referência às filhas Susana e Fernanda, que cursaram Direito na UNIJUÍ, graças a uma iniciativa de ação afirmativa. Na oportunidade, a reportagem “Fernanda, a primeira indígena mestre em direito no país” (disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/52153>) menciona a formação jurídica de uma das netas do Cacique Manoel Inácio.

Assim, nos trabalhos coletivos, tudo o que a comunidade tinha era da comunidade: eles tinham criação de porcos, de galinhas, de peixe, plantação... eu lembro que um dia ele falou assim...

Nós vivia indo nos colonos, porque nossa aldeia era pequenininha, e daí na divisa tinham colonos morando e a gente ia lá pedir fruta... Na época de laranja, época de outras frutas assim da nossa região, a gente ia lá pedir para eles. Daí alguns deles, eles não eram ruins, mas não deixavam tirar da árvore, eles diziam assim: “Vocês podem ajuntar, o que tiver no chão vocês podem ajuntar!” Então a gente ajuntava... e criança, né... fazia aquela festa e carregava pra casa. E decerto meu pai via isso...

Aí um dia, ele fez uma reunião com a comunidade, e a gente também ouvia, participava. Daí ele falou assim: “Eu tenho vergonha de ver que nossos filhos vão pedir laranja nos nossos vizinhos, como se a gente não tivesse terra para plantar! Nós precisamos fazer um pomar para nossas crianças ter onde pegar a fruta na época, de cada safra de fruta. Nós vamos preparar um terreno cercado”, porque tinha animais soltos... “Vamos cercar e vamos plantar, vamos fazer um pomar!”

E aí fizeram um pomar enorme, eu lembro tão bem desse pomar! E aí meu pai encomendou na cidade mudas de vários tipos de fruta: pêssego, maçã, ameixa, parreira de uva.... E fizeram um pomar enorme, sabe, para a comunidade. E daí, por baixo, eles plantavam melancia.

E daí ele mandou botar também um portão bem grande para criança não ficar entrando lá... porque ele sabia com quem estava lidando, não é? Eu questiono isso até hoje, 60 ou 70 anos depois. As crianças estragam verde... e a gente tem que aprender que a fruta tem que ficar madura para a gente poder comer, aquela coisa toda. Então eles já faziam um portão bem grande para nós não ficar abrindo!

Ah, mas a gente era tão arteiro, sabe... Que eu lembro que um dia nós conseguimos abrir um dos açudes. Porque nós fomos pescar, mas não sabia pescar... Então eu disse para os meus primos: “Vamos, vamos abrir o açude, que daí a gente pode ver os peixes, nós podemos pegar eles.” Abrimos o açude... Meu Deus, mas eu não sabia que... Todos os açudes que tinham lá eram grandes, não é? Mas a gente não tinha noção, porque nós era criança. E eu sei que a água não terminou de sair e anoiteceu... E aí fomos para casa, dormimos... E o açude amanheceu seco... Com os peixes, tudo morto lá dentro!

E o meu pai, quando secava o açude, ele secava até um ponto para que os peixes menores ficassem dentro e só tirava os maiores, e daí largavam água de novo.

E os peixes tinham morrido tudo no outro dia... E daí para saber quem foi que abriu o açude? Meu Deus, era um transtorno, sabe? Mas a minha infância foi assim, muito, muito bem vivida nesse sentido, sabe... Aquelas frutas! Eita, tem muita história!

Mas daí eles não deixavam ficar tirando assim, que cada um fosse tirar assim por conta, não! Eles marcavam um dia, tal dia... geralmente final de semana, então eles abriam, daí eles entravam, tiravam tudo o que estava maduro, levavam tudo lá para fora. Todos os tipos de fruta daquela época, e daí eles fazia a distribuição para as famílias! Mas nós não queria esperar isso... E daí nós tentava pular a cerca, nós fazia horrores, sabe?

Mas então, foi muito legal, sabe? Porque eu via ele se preocupando e levando o pessoal a pensar, assim, que eles tinham que suprir essas carências, necessidades, do pessoal, e aprenderem se virando, trabalhando, criando, plantando. E vivenciando também a nossa cultura.

Eu lembro que uma vez ele, eles plantaram. Eles tinham feito uma plantação de milho. Numa várzea, um terreno baixo... E quando ele estava quase bom de colher, o milho já estava maduro, deu uma chuvarada, mas, assim, foi uma enchente. Eles chamavam na época de “enchente”, sabe? Eram vários dias de chuva. Choveu tanto que aquela várzea alagou tudo, com o milho quase seco, sabe? E aí a raiz amolece e daí aqueles milhos bonitos, pesados, acabaram derrubando os pés dentro da água, caiu todo aquele milho lá... E daí, resultado: ficou por muito tempo aquela água sentada, e depois para secar aquilo ali não foi fácil. Não foi de um mês para outro, não. Ficou aquela terra molhada, sabe? E o milho ficou enterrado ali! E daí meu pai dizia assim para eles: “É uma boa oportunidade para a gente comer o nosso milho fermentado!”. Chama Tóté! Que daí depois que o milho fermenta, se tira o milho do sabugo, daí lava bem ele e vai socar. Soca ele e faz o ãmy. Mas ele tem um cheiro muito forte sabe, muito, muito forte mesmo! Mas quem tem o costume de comer, come. Também não era só aquele pedaço de milho, tinham em outros locais que não aconteceu a mesma coisa. Aí eu lembro que a gente juntava aquele milho que ficava lá depositado debaixo da terra... Tempo, tempo depois a gente ia tirar pra vó fazer pra gente, né? E era uma delícia!

Eu lembro que tinha um sobrinho pequenininho. Daí meu pai tirou um pedacinho, colocou na boca dele. E daí ele sentiu o sabor, o gosto, o cheiro forte... Ele não mastigava

e nem botava para fora... Ele chorava e dizia assim: “Eu sei que eu vou morrer”, em Kaingáng! “Eu sei que eu vou morrer... (comendo aquilo ali!)”. Eu nunca esqueci! (Andila sorri muito ao lembrar do acontecimento)

E então, assim, foi muito legal, sabe? Ver o trabalho que meu pai fez naquela comunidade. E eu lembro que quando a FUNAI tomou conta daquilo ali, eu tinha uns 10 ou 11 anos, eu acho. Tinha uns 11 anos, 12, eu acho que eu tinha... E daí, o chefe da FUNAI assumiu ali, a chefia do posto. E daí que nós tínhamos alguns pinheiros bem dentro da aldeia, que eram enormes. A primeira coisa que o cara fez foi mandar tirar aqueles pinheiros. Já pensou? Aqueles pinheiros que a gente tá acostumado a juntar pinhão debaixo dele, todos os anos, aqueles pinheiros enormes, sabe? Mas eu fiquei indignada! Eu já sabia falar português... Aí eu falei assim para ele, para o chefe do posto...

E daí ficou aquela montanha de pinhas, que estavam maduras. Ele mandou fazer um monte assim para levar para a Água Santa, que era onde ele morava. Daí eu falei assim para ele: “Além de você tirar o pinheiro, que nunca mais vai voltar, você ainda vai levar o nosso pinhão? Eu não sei por que que vocês deixam esse cara fazer tudo o que ele está fazendo. Guarda esse pinhão, porque é os últimos que nós vamos ter desse pinheiro...” Já viu? Ele foi chegando logo e já foi tirando nossos pinheiro, que que nós vamos comer depois? Sabe, assim, um espírito crítico desde aquela época. Meu pai me levou para casa, me deu uma surra tão grande, sabe? Eu nunca esqueci! Eu quase nunca apanhei do meu pai. Mas dessa vez ele me pegou, ele disse que era falta de respeito e ele é uma autoridade, não é? Que eu não devia ter feito aquilo... Eu disse: “Pai, mas é verdade, não é?” Só que não tinha o que discutir naquela época. Era apanhar e pronto.

E assim a gente ia levando a vida lá. Daí que começaram as coisas mudar... Desde então, daí começou a extração do resto, dos poucos pinheiros que a gente ainda tinha, começaram arrendamento em algumas áreas. E o trabalho coletivo de Ligeiro não era que nem o de Carreteiro, porque o trabalho coletivo de Ligeiro, por exemplo, era um trabalho escravo. O pessoal trabalhava, plantava a troco de comida, mas uma comida que nem, eu diria assim, comiam porque tinham fome! Era uma farinha seca torrada com feijão, sem tempero, sabe? É horrível. E depois tinha que trabalhar, plantar trigo, plantar soja, milho, e depois tudo levado embora. Os índios não viam nada desse dinheiro! Então esse trabalho é totalmente diferente. Isso não é trabalho coletivo! “Ah, mas eles tão acostumado com o trabalho coletivo e tem que ser assim.” Não! Aquilo era trabalho escravo, é diferente!

O trabalho coletivo é você fazer alguma coisa junto, o fruto dela, você comer junto. Isso, para nós, era cultural naquela época, sabe? E isso eu consegui ver ainda na administração do meu pai, e em nenhuma outra mais eu consegui ver depois disso, não... (Depoimento de Andila, 16 de março de 2022).

2.4 Lembranças da escola

Na tarde do dia 29 de março de 2022, enquanto conversávamos, Andila trouxe mais detalhes sobre suas vivências com o pai durante a infância. Manoel Inácio valorizava os estudos e, embora não tenha logrado êxito em frequentar a escola, se empenhou em aprender a ler sozinho, e costumava ler muito. Essa visão que ele tinha sobre a importância de indígenas estudarem e se qualificarem influenciou na insistência para que a filha, Andila, frequentasse a escola. Ele sonhava que ela se tornasse advogada.

Já comentei contigo que meu pai foi um autodidata. Então ele me contava a história dele, de quando ele foi para a escola, de certa forma bem semelhante à minha experiência.

Quando ele foi para a escola, ele e um primo dele, na Reserva de Ligeiro. Eles foram para a escola e ficaram alguns dias apenas. Não chegaram a ficar uma semana... mas eles ganharam cartilha de alfabetização.

Aí quando eles desistiram, eles continuaram estudando sozinhos e acabaram aprendendo a ler. É impressionante como mais tarde ele se tornou uma pessoa, sendo da época dele, muito interessada por leitura e por direitos, direitos dos índios e, de maneira geral, direitos trabalhistas. Eu me lembro que ele tinha uma biblioteca completa. Tinha livros de direito penal, direito trabalhista.

Tinha inclusive até a Bíblia, que ele me falava assim, quando eu aprendi a ler: “Você pode ler todos esses livros que estão aqui na biblioteca do papai! Mas você não pode ler esse livro aqui, de capa preta, que eu já vou deixar bem alto, que é pra você não mexer!”

Daí que eu ia lá para mexer! Subia naquela cadeira, subia na mesa e conseguia chegar lá e pegar aquele livro que ele tinha me proibido. Era a Bíblia, então eu lia escondida dele... Mas o que me impressiona é que naquela época, ele já estudava tanto, estudava tanto... Estudava direito, então meu pai discutia, meu pai conversava... Eu lembro que ele tinha um amigo que, naquela época, era o único advogado que tinha em Tapejara. Ele ia

nos fins de semana para sentar e conversar com meu pai, discutir questão das ações trabalhistas, ações que provavelmente ele estava trabalhando... Então meu pai conversava sobre isso com ele.

Uma pessoa que nunca estudou, foi alguns dias em aula, em sala de aula. E discutia com autoridades... porque ele era um advogado, esse senhor que ia lá em casa!

Então, dali eu acho que surge a necessidade de formação para o povo dele. Então ele sempre me falava: “Você vai estudar e você vai ser uma advogada!” Eu não entendia nada, na época, do que ele estava falando. Mas, enfim, quando eu tinha oito anos de idade, ele foi me levar para a escola, na escolinha da nossa aldeia e era um professor não indígena.

Então ele me levou para fazer a minha matrícula e me deixar lá. E eu fui bem faceira. Eu via os meus priminhos, meus parentes, indo para a escola, então eu também queria ir. Só que eu não sabia que, logo em seguida, para mim, essa minha primeira experiência de escola, de formação, seria um trauma.

Então meu pai fez a matrícula, colocou um caderninho para mim, um lápis, uma borracha, para me levar para escola. Ai depois que ele fez a parte dele, ele voltou para casa e eu fiquei lá. E daí o professor me dava muita atenção, conversava comigo... Mas eu não entendia nada do que ele falava! Nada vezes nada! Então eu imaginava que ele estava me chamando a atenção. Quanto mais ele tentava se comunicar comigo, mais eu ficava com medo dele, e comecei a chorar e saí desesperada atrás do meu pai, que ainda não tinha chegado em casa quando eu alcancei ele, aos prantos! E falei para ele que eu nunca mais ia para a escola. Ele me falou: “Não, minha filha, não é assim. Você vai, sim. Não vou, porque aquele professor estava brigando comigo. Eu não sabia o que ele estava falando e eu não vou para a escola! E daí eu falava para ele: “Você me contou tua história! De que você foi apenas um ou dois dias para escola e isso não impediu de que você aprendesse a ler. Então eu também vou aprender a ler!” Eu falava isso para ele. Ai ele me falava: “Não, você precisa ir para a escola, porque você vai ser uma advogada”, aquela coisa toda, né...

Então ele tinha aquela ânsia de que alguém pudesse ter essa formação em Direito. E não só em Direito... Meu pai pensava assim, ele achava que os que os filhos dos indígenas, enfim, os jovens precisavam estudar. Tanto que, enquanto as crianças da aldeia estudavam na escolinha [de Carreteiro], ele já havia ajudado a construir lá fora, no [na época] distrito de Tapejara, Água Santa. Ele já tinha ajudado a construir a escola daquele local, para que depois que os alunos da comunidade frequentassem a 4ª série do primário, que era até onde

chegava ali o ensino, então passava para Água Santa e continuaria ali a sua formação (Depoimento de Andila, 29 de março de 2022).

Andila mencionou que seu pai incentivava os estudos dos indígenas, não apenas na escola situada na aldeia, como também em escolas situadas fora de lá, tanto que algumas de suas irmãs e outras meninas da aldeia haviam ido estudar em Sarandi, no Rio Grande do Sul, em uma escola chamada Lar da Menina, assim como em Passo Fundo, em colégios já reconhecidos na época, como o Notre Dame.

Quando ouço minha mãe comentar as iniciativas do meu avô para incentivar os estudos junto à sua comunidade, pondero sobre o momento histórico que o mesmo vivenciara em torno das intensas pressões que o próprio governo impunha aos povos indígenas no sentido de promover sua inserção à sociedade nacional, mediante a transição e a substituição do uso das línguas maternas, costumes e valores indígenas para a adoção da língua portuguesa e dos valores preconizados pela sociedade ocidental. Quiçá ele visse na educação o caminho de autonomia dos Kaingáng.

Meu pai queria que os jovens estudassem naquela época. Provavelmente, ele sabia que era uma necessidade dos povos indígenas de fazer frente à situação em que se encontravam. Então ele achava que a gente tinha que fazer a nossa formação, ter formação em várias áreas, mas ele tinha uma coisa com o Direito.

Eu fico pensando hoje que ele, se ainda estivesse vivo, seria muito feliz de ver as duas netas que fizeram Direito... Pressionadas por mim também, né! Porque eu também pensava que nós tinha que ter advogados! Porque os nossos direitos estavam sendo usurpados, estavam sendo desrespeitados! Isso há uns 20, 30 anos atrás. Eu achava que, tendo um advogado para fazer a defesa dos nossos direitos, estava tudo resolvido, só que não é bem assim. E meu pai provavelmente também tinha essa mesma visão.

E então, quando ele me levou a primeira vez para escola e eu acabei voltando, ele não conseguiu me fazer voltar para escola pelos próximos dois anos. Quando eu tinha já quase 10 anos de idade é que ele me convenceu de que eu precisava voltar para a escola, porque ele já havia me ensinado algumas palavras em português e eu também já tinha aprendido algumas palavras com os meus parentes, meus primos, minhas irmãs, que já frequentavam aquela escola. Eu já sabia algumas palavras, então eu me encorajei e fui.

Não foi fácil, mas fiz minha alfabetização ali. E assim eu pude começar a minha formação ali na nossa escolinha da aldeia. Depois disso, eu comecei a estudar em Água Santa, onde meu pai havia ajudado a construir a escola para que os filhos dos índios também pudessem estudar lá, sem sentir estar ali estudando de favor. Nós havíamos ajudado, a comunidade indígena havia ajudado a pagar a construção daquela escola para que a gente também tivesse direitos (Depoimento de Andila, 29 de março de 2022).

Andila reforça que deu início à sua formação no ensino primário na escolinha da aldeia localizada na Reserva Indígena Carreteiro, bem como sua continuidade na escola não indígena situada no distrito de Água Santa.

Ela lembra que, antes mesmo da conclusão de seus estudos na escola não indígena de Água Santa, sua família mudou-se para a Terra Indígena Ligeiro. Porém, como Andila ainda não concluía o respectivo ano escolar, permanecera em Carreteiro na casa de uma parente. Após a conclusão dos estudos, foi para o Ligeiro, para junto da sua família.

Logo que ela chegou à Ligeiro, o chefe de posto da Funai chamou seu pai, a fim de convocar Andila a prosseguir com sua escolarização em um colégio interno na Terra Indígena Guarita, que atualmente pertence aos municípios de Redentora, Tenente Portela e Erval Seco, noroeste do Rio Grande do Sul. Lá se daria a formação dos primeiros monitores bilíngues Kaingáng no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC).

Assim, adolescente na década de 1970, Andila foi convocada a dar continuidade aos seus estudos. Sob o título de “A trajetória da liberdade”, ela resume a caminhada percorrida desde sua convocação para integrar a primeira turma de formação dos monitores bilíngues até seu ingresso na primeira turma da Licenciatura Intercultural, realizada na Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), em Barra do Bugres, já nos anos 2000. Nesse artigo, ela narra brevemente o início de sua escolarização em Carreteiro. Ao escrever “A trajetória da liberdade” (BELFORTE, 2002, p. 124), Andila também menciona que,

Quando eu me preparava para fazer o chamado Exame de Admissão, para prosseguir meus estudos no ginásio, de 6ª a 8ª série, o servidor da FUNAI responsável pela nossa reserva mandou chamar meu pai, que, chegando lá, recebeu a “ordem” para que me preparasse que em poucos dias a FUNAI me levaria para um colégio interno, em outra reserva indígena, chamada Guarita, localizada no Município de Tenente Portela – RS. [...] Fiquei tentada a não ir, mas certamente meu pai seria responsabilizado e penalizado. Outros dois rapazes que também já haviam terminado a 5ª série tinham sido “convocados”, então já

não iria sozinha, agora éramos três Kaingáng daquela aldeia, fiquei mais encorajada.

Minha mãe explica que seu pai não gostaria de enviá-la para longe da família, porém não poderia afrontar a ordem do chefe da Funai e, embora contrariado em seu íntimo, disse para a filha preparar suas coisas para estudar em Guarita. Andila lembra que na época ficou mais conformada com a situação, pois ao menos não iria sozinha estudar no CTPCC: dois outros alunos de Ligeiro também haviam sido convocados. Eles eram Fabrício Braga e Setembrino Braga, irmãos que posteriormente se casariam com minhas tias Ângela e Azelinda.

Assim, Andila vivenciou muito pouco de sua adolescência na comunidade de Ligeiro, pois logo que ali chegara, fora enviada para Guarita para estudar.

Em conversa com Rodrigo Venzon – que muito auxiliou no acesso às fontes de pesquisa, inclusive na compreensão do mapa genealógico da família Inácio que aparece anteriormente –, ele menciona que havia conversado com a Cacica Culung Téie – cujo nome em português é Susana –, da comunidade Xokleng Konglui de São Francisco de Paula¹⁶. Rodrigo me falou que seria importante entrevistá-la, pois: “Ela [Culung] conviveu toda a infância em Ligeiro com Andila e as irmãs. Relatou que eles comiam muita carne de ouriço e tamanduá assada na tavira – deve ser grelhado – que eram caçados por teu avô, Manoel Inácio” (Depoimento de Venzon, abril de 2022).

Curioso é que, embora eu conheça Culung há muitos anos e constantemente converse com ela sobre meus familiares, desconhecia o fato de que ela havia tido uma convivência tão próxima à família da minha mãe ainda em sua infância. Apesar de Culung pertencer ao povo Xokleng, teve grande convivência com a comunidade Ligeiro, que é Kaingáng, e carrega em suas lembranças a proximidade com a família Inácio. Muito emocionada em outra conversa, fez as narrativas a seguir:

Vou contar um pouco do tempo em que nós morava no Ligeiro, junto com tua vó, a falecida Joana, e teu vô. Eu me criei no Ligeiro, junto com a tua família, meu pai, minha mãe, moravam bem pertinho deles, nós era vizinhos. Tu deve se lembrar do falecido Fabrício, marido de uma das tuas tias... Fabrício foi meu professor, o Darci... Na época que

¹⁶ Culung, juntamente com outras famílias Xokleng, se encontra em processo de retomada desse território.

a FUNAI atuava lá, que a FUNAI mandava na educação. A educação indígena estava tudo na FUNAI.

Eu me criei com os Kaingáng, desde a minha infância, nascida lá... Sabe onde nós morava? Lá no Coroado¹⁷, nós morava para lá... Convivi com tua vó Joana, com tuas tias, nos criamos junto, estudamos junto, crescemos junto, até que nós ficamos moças e elas começaram a namorar e casar.

Antigamente, a gente trabalhava na roça, por dia, para os colonos. Colher trigo, cortar trigo na mão, arrancar soja na mão, e a gente ganhava farinha de trigo dos colonos e levava para casa. Ai fazia o ãmĩ¹⁸ para nós comer. Assim foi minha vida.

Eu aprendi o Kaingáng, a falar, a escrever, mas o Xokleng eu também falava. Nós comia o ãmĩ junto, nós comia o ouriço cozido junto. Ouriço é uma caça, antigamente tinha muito! Ai o teu vô matava, e eu comia junto. Estou com 63 anos e, este mês, estou entrando para 64 anos. Tem uma tia tua que acho que também está com esta idade! (Depoimento de Culung, maio de 2022).

Andila conta que, quando estava se preparando para ir para o CTPCC, sua mãe lhe deu um anel de ouro no qual destacava-se inscrita a letra J, de Joana. Durante o curso, quando lhe perguntavam o significado, ela afirmava que significava Juraci, seu nome. Tornou-se conhecida assim no curso e entre os professores, tanto que em seu Certificado de Conclusão de Curso do CTPCC, constava “Juraci Andila Nĩvygsãnh Inácio”, pelo qual também foi contratada pela Funai, após a formação, para trabalhar. Eles providenciaram a retificação de seu nome na contratação, pois não conciliava com seu Registro de Nascimento e Identidade.

¹⁷ Coroado era o setor de uma aldeia situada na Terra Indígena Ligeiro.

¹⁸ Bolo de farinha de trigo ou milho e sal, tradicionalmente assado na cinza.

3 A FORMAÇÃO

“Porque a língua não é vazia, ela carrega toda uma bagagem cultural”.¹⁹

Andila Nivygsãnh

A partir da década de 1970, momento histórico no qual se implementava no Brasil o modelo de educação bilíngue adotado pelo Summer Institute of Linguistics (SIL)²⁰ junto ao povo Kaingáng, desponta a trajetória de atuação de Andila como professora bilíngue, cujo contexto segue marcado por um percurso de lutas e resistências em torno das questões relacionadas à Educação Escolar Indígena Kaingáng.

3.1 A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil: CTPCC

Ainda adolescente na década de 1970, residindo na Terra Indígena Ligeiro, Andila foi convocada pelo chefe de posto²¹ – funcionário não indígena responsável pelo Posto Indígena Ligeiro – Funai a dar continuidade aos seus estudos na Terra Indígena Guarita, onde se daria a formação dos primeiros monitores bilíngues Kaingáng no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC). Ao recordar esse momento Andila (BELFORTE, 2002, p. 124) menciona:

Quando eu me preparava para realizar o chamado Exame de Admissão, para prosseguir meus estudos no ginásio, de 6^a para a 8^a Série, o servidor da FUNAI, responsável pela nossa reserva, mandou chamar meu pai, que chegando lá recebeu a “ordem” para que me preparasse porque em poucos dias a FUNAI me levaria para um colégio interno, em outra reserva indígena, chamada Guarita, localizada no Município de Tenente Portela/RS.

Lá, a Funai, em convênio com a IECLB (Igreja de Confissão Luterana do Brasil), tinha criado uma escola para formar monitores bilíngues em nível de 1^o Grau,

¹⁹ Enquanto conversávamos sobre o CTPCC, mais especificamente sobre a escrita Kaingáng na década de 1970, Andila, lembra que, apesar da importância da oralidade, a escrita eterniza”.

²⁰ Organização estadunidense que se instalou no Brasil em 1956 e realizou inúmeros convênios com instituições oficiais a fim de atuar com pesquisas e assessorias de ensino na área linguística. Esse instituto, com respaldo acadêmico e convites oficiais, estabeleceu-se em diversas cidades do norte do Brasil, produzindo conhecimentos científicos sobre as línguas indígenas (BERGAMASCHI, 2016, p. 9).

²¹ Acerca da utilização da nomenclatura Toldos e Postos Indígenas, cabe esclarecer que no início do século XX, quando o Estado do Rio Grande do Sul começa a demarcar as terras indígenas, elas passam a ser denominadas oficialmente de “toldos”. Quando o Serviço de Proteção aos Índios ingressa no Estado e assume a administração de algumas dessas terras reservadas, passa a denominá-las de “postos”, assim havendo a distinção entre as reservas controladas pelo governo estadual (toldos) e pelo governo federal (postos) (BERGAMASCHI, ANTUNES & MEDEIROS, 2022, p. 05).

chamado CTPCC (Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão), e era para lá que iriam me levar.

Em suas narrativas, minha mãe recorda que *esse momento de separação do pai, Manoel Inácio, foi muito doloroso. Por ser muito apegada ao mesmo, não queria ir para longe dele. Sabia que este sentimento era recíproco.*²²

[...] ele não conseguiu esconder sua tristeza e nem as lágrimas que molharam seu rosto. Nós Kaingáng, não nos separamos assim de nossos filhos, principalmente da filha mulher, que mesmo depois de casada pode continuar morando com os pais. (BELFORTE, 2002, p. 124)

O pai se dedicava e demonstrava contentamento até mesmo em pentear os longos cabelos negros e fazer as tranças de Andila. Segundo os relatos dela, esse momento de separação só não foi mais doloroso do que quando, já casada com o servidor da FUNAI que viria a ser meu pai, José Maria Baima Belfort, ela foi trabalhar junto ao povo Kayapó ainda na década de 1970, quando aprendeu a falar a língua Kayapó, na Aldeia Baú, Pará.

*Andila lembra que seu pai dizia que ela não deveria ir para tão longe, porque não a veria mais. E assim aconteceu. Numa tarde em que dormia em uma rede, ela foi despertada do sono pelo espírito do seu pai, que havia sacudido a rede para se despedir dela. Naquela época, não havia comunicação como nos dias de hoje, ainda mais para quem estava no Pará. Tudo era transmitido só pela rádio da FUNAI. Sobreveio-lhe uma tristeza muito grande, porque sabia que o pai havia partido e não pôde se despedir dele*²³.

A Escola Normal Bilíngue Clara Camarão, cujo nome foi posteriormente substituído por Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, foi uma iniciativa desenvolvida no contexto de implantação do bilinguismo de transição na América Latina e no Brasil.

Com a criação da Funai e a respectiva incumbência em fomentar a política indigenista oficial, coube à essa mesma organização a competência relacionada à educação escolar para

²² Fala reproduzida a partir da escuta de Andila.

²³ Enquanto Andila me narrava esses fatos, ela refletia sobre o período em que fora trabalhar junto ao povo Kayapó, em uma aldeia cortada pelo Rio Xingu, mais ao final da década de 1970. Na época, eu, Susana, era pequena, e Andila se encontrava grávida da terceira filha, Lúcia Fernanda Inácio Belfort, que acabou nascendo em 28 de dezembro de 1977. No período em que Andila estivera com os Kayapó, o pai faleceu em 14 de setembro daquele mesmo ano, de acordo com a Certidão de Nascimento. Tendo sido informada pela FUNAI, Andila chegou na Terra Indígena Carreteiro no sétimo dia após o falecimento do Cacique Manoel Inácio.

povos indígenas, em conformidade com o Artigo 50 do Estatuto do Índio²⁴, orientado à integração dos povos indígenas:

Em 1967, em um contexto de crise do indigenismo oficial por acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que manteve a mesma política indigenista de integração, ao passo que o Estado se expandia Brasil adentro, expulsando os indígenas de suas terras e concentrando-os em reservas. Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. (BERGAMASCHI; ANTUNES; MEDEIROS, 2020, p. 14)

Na época se encontrava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, publicada em pleno regime militar como resultado de alterações ao texto da primeira LDB publicada no Brasil em 20 de dezembro de 1961, a qual não fazia menção específica à educação escolar indígena. Posteriormente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, menciona o assunto de forma explícita, na qual reproduz o direito assegurado no artigo 210 da nova constituição federal.

O dispositivo constitucional dispunha que,

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. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 resguarda em seus Artigos 78 e 79 que a educação escolar ofertada aos povos indígenas deva atender aos seguintes parâmetros:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue (sic) e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

²⁴ BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. TÍTULO V: Da Educação, Cultura e Saúde. Art. 50. Brasília, DF: Presidência da República, [1973]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais (sic) e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Considerando que naquele momento a Educação Escolar Indígena era incumbência da Funai, a organização a implementava em parceria com missões religiosas. Na Terra Indígena Guarita, teve início a ação missionária-indigenista da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) na década de 1960, por intermédio do Pastor Norberto Schwantes, que atuava na Paróquia Evangélica de Tenente Portela e obteve a aprovação junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para a instalação de uma escola primária em Guarita (SCHWANTES apud LUCKMANN, 2011, p. 81).

O êxito alcançado na iniciativa impulsionou o Pastor Norberto Schwantes a implantar uma nova proposta missionária, denominada Missão Indígena, que almejava a construção da Escola Normal Indígena Clara Camarão, cujo planejamento e instalação contou com fundamental participação de Ursula Wiesemann, linguista alemã que o pastor conheceu em 1966, em viagem à Alemanha. Schwantes reconhece que,

A Escola Normal só foi mesmo estruturada com a vinda, em 1968, da professora Ursula Wiesemann, do Summer Instituto of Linguistic [sic], que eu conheci na Alemanha em 1966. [p. 39] [...] Cabe à Úrsula o mérito de ter estruturado e dirigido a Escola Normal Bilíngüe [sic] Clara Camarão. Esta escola não ficou limitada apenas a teorias e gramáticas. Com o fim da caça, provocado pela crescente e criminosa devastação da reserva, as práticas agrícolas passaram a ser de fundamental importância para a sobrevivência da comunidade indígena. (SCHWANTES apud LUCKMANN, 2011, p. 84-85).

Roberto Ervino Zwetsch, ao pesquisar as trajetórias realizadas por missionários e missionárias luteranos junto a três comunidades indígenas²⁵ no período de 1960 a 1990, menciona a atuação de Ursula Wiesemann junto aos Kaingáng no Paraná, desde sua chegada

²⁵ A saber: Rikbaktsa, no Mato Grosso; Kaingáng, no Rio Grande do Sul; e Madija Kulina, no Acre.

ao Brasil em 1958, bem como o convite feito pelo Pastor Schwantes para direção da escola CTPCC na Missão Indígena:

Mas o contato mais significativo, por sua posterior incidência na vida dos Kaingang, foi com a lingüista Ursula Wiesemann, da Lutherischer Freikirche da Alemanha, colaboradora da Wycliff Bibelübersetzer e do Summer Institute of Linguistics, no Brasil. A dra. Ursula, como era chamada, chegara ao Brasil em setembro de 1958 e se instalara na Reserva de Rio das Cobras, no Paraná, onde se abriu um trabalho da Igreja Evangélica Cristianismo Decidido (ramo pietista saído da Igreja Evangélica Luterana). Desde então, Wiesemann estudava a língua Kaingang com o intuito de criar um alfabeto (concluído em 1963), que permitisse alfabetizar os indígenas na sua língua e depois oportunizasse a tradução do Novo Testamento, concluída em 1976. Schwantes convidou-a para dirigir a escola, mas a pesquisadora aceitou apenas orientá-la. (ZWETSCH apud LUCKMANN, 2011, p. 83)

Cabe reforçar que o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, cujas atividades iniciaram na década de 1970, foi uma iniciativa pioneira junto ao povo Kaingáng da região Sul do Brasil, implantada por intermédio da parceria estabelecida entre IECLB, SIL e Funai.

Luckmann destaca que o Pastor Norberto Schwantes se questionava acerca da real intenção da Funai ao estabelecer a parceria para implantação da Escola Normal Indígena Clara Camarão. A resposta foi constatada pelo próprio pastor ao afirmar que: “Ficamos sabendo depois que servimos de palco para demonstrar o quanto o governo brasileiro faz pelos índios e para negar a imagem criada no exterior de que ocorriam verdadeiros genocídios no Brasil” (LUCKMANN apud ZWETSCH, 2011, p. 85).

Fato irrefutável é que a parceria firmada entre as três instituições citadas anteriormente evidenciava conflitos de interesse em relação às finalidades almejadas por cada uma delas. Luckmann (2011, p. 85) faz esse apontamento ao destacar que,

A primeira – IECLB –, identificada a partir da proposição do P. Norberto Schwantes, objetivava capacitar e potencializar novas lideranças para alterar a realidade das comunidades indígenas. A segunda – SIL – tinha o objetivo da catequização e tradução da Bíblia cristã para o vernáculo kaingang. E a terceira – FUNAI –, com base na proposta integracionista, conforme o exposto, buscava estabelecer uma imagem positiva junto à comunidade nacional, na ação pública junto à comunidade indígena..

Buratto (2016, p. 5), por sua vez, defende que a parceria estabelecida entre Funai e SIL se propunha a

[...] codificar as línguas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de lingüistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento.

D’Angelis (2017) explica que, no campo da educação indígena, a Funai dá seguimento à iniciativa que o Serviço de Proteção ao Índio começou a implementar ao final dos anos 1950, admitindo a presença de pesquisadores missionários do Summer Institute of Linguistics nas áreas indígenas, na qual tanto os governos militares, o SIL e o governo dos Estados Unidos compartilhavam da mesma ideologia. Nesse sentido, “os missionários e linguistas do Summer introduziram, ainda nos anos 1970, um tipo de ensino bilíngue em algumas sociedades indígenas com certa expressão numérica, como os Kaingáng (Sul do Brasil), os Terena (MS) e os Karajá (TO)” (D’ANGELIS, 2017, p. 23).

O autor reforça ainda que,

O trabalho do SIL foi pela implantação de um sistema de ensino de língua indígena calcado nos princípios e metodologia do chamado “bilinguismo de substituição” ou de “transição”, que de fato funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas. Sob a cortina de fumaça de “colocar a língua indígena no ensino escolar” o modelo efetivamente contribui (e, de fato, historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa (“em favor da língua”) constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizado decidir ler na sua língua materna. (D’ANGELIS, 2017, p. 23).

Entre a décadas de 1970 e 1980 se formaram, no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, três turmas de monitores bilíngues Kaingáng e Guaraní pertencentes aos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, totalizando 53 monitores bilíngues. Na primeira turma, em 1970, ingressaram 36 alunos, e em dezembro de 1972 se formaram 19 deles. A segunda turma se deu entre os anos de 1973 e 1975, formando 13 monitores bilíngues em dezembro de 1975. Por fim, a terceira turma formou 21 monitores bilíngues e 11 monitores agrícolas durante o período de 1977 a agosto de 1980 (BELFORT, 2016, p. 26).

Acerca do título “monitores bilíngues”, concedido aos alunos indígenas formados no CTPCC, cabe mencionar que foi devido ao fato de esses profissionais indígenas terem sua formação e atuação questionadas posteriormente, inclusive no âmbito de sua participação na

Funai, cuja habilitação não os considerava aptos a trabalhar como “professores indígenas”. Silva e Azevedo (1995) esclarecem algumas peculiaridades que influenciaram a concepção do “monitor bilíngüe” pelo SIL, situação que contribuiu com os enfrentamentos que esses profissionais precisaram superar a fim de trabalhar nas escolas indígenas.

[...] a “escola bilíngüe do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151-152).

Nesse contexto de implementação da Escola Normal Indígena Clara Camarão, Andila frequenta a primeira turma de formação de monitores bilíngües (imagem 4).

Imagem 4: Andila na sala de aula, ao cursar a primeira turma de Formação de Monitores Bilíngües no CTPCC



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Nos artigos “A trajetória da liberdade” e “A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil”, publicados enquanto frequentava o 3º Grau Indígena²⁶, da

²⁶ Curso Ciências Sociais do III Grau em Educação Indígena (1ª Turma). Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Convênio: FUNAI e UNEMAT. Realizado entre 2001 e 2006.

Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Andila recorda sua formação escolar e acadêmica, traçando a caminhada percorrida desde sua convocação para integrar a primeira turma de formação dos monitores bilíngues do CTPCC até seu ingresso na primeira turma da Licenciatura Intercultural, também realizado na UNEMAT, em Barra do Bugres, já nos anos 2000.

Em sua jornada como liderança indígena, professora, escritora e poeta, Andila sempre deu preferência à elaboração de documentos de forma manuscrita. Prova disso é a “Carta ao Presidente do Brasil”, de 1975, assim como poemas e artigos cujas versões iniciais foram à mão. Os textos “1970: Formação dos Monitores Bilíngues Kaingáng” e “A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil” integram esta pesquisa.

Por sua vez, nos artigos “A trilha da minha formação” – da obra *RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento*, publicada em 2009 – e “Vênh Kanhrân” – que integra a produção científica resultante da Especialização Proeja Indígena²⁷, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, Andila descreve a trajetória da educação escolar indígena Kaingáng até o momento em que se encontra cursando o Proeja.

Todos esses artigos propõem registrar não apenas a vida de Andila no contexto da formação acadêmica como também a luta dos Kaingáng no processo de escolarização, evidenciando perspectivas e desafios em cada momento percorrido enquanto coletividade de povos indígenas, tanto antes da Constituição de 1988 quanto em momento posterior.

Nesse relato, Andila (BELFORT, 2005, p. 10) menciona:

Em 1970 a FUNAI, em parceria com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB – iniciaram a formação em nível de 1º Grau, de 19 jovens Kaingáng. Para isso construíram na reserva indígena Guarita, município de Tenente Portela – RS, um Centro de Formação com estrutura física necessária para a concretização do Projeto chamado Escola Normal Indígena Clara Camarão – ENIC - mais tarde denominada Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC. Não sei de quem partiu a iniciativa do curso, mas sei hoje que ambos tinham interesse, ainda que bem distinto: integração e evangelização. Fiel a tal ideologia, o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes [...].

²⁷ Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Edição 2007/2009. Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizado entre novembro de 2007 e agosto de 2009.

Tanto o ingresso dos estudantes indígenas quanto sua permanência no curso do CTPCC revelam momentos de estranhamento entre as diferentes culturas, entre os hábitos cultivados em suas respectivas comunidades e junto de suas famílias e os hábitos que precisaram assimilar no decorrer de sua formação, aos quais precisaram se subordinar.

Andila relata a ruptura brutal que houve entre os costumes Kaingáng e os que foram impostos pelo CTPCC, os quais limitaram e afetaram desde hábitos alimentares a horários rigidamente definidos, e até mesmo punições pelo descumprimento das normas disciplinares estabelecidas com muita rigidez.

Aquele foi o pior momento da história do nosso povo. Situação igual nunca se ouviu falar, o Kaingáng queria esquecer que era índio, não queria mais nada que lembrasse a sua condição de índio, tal era a pressão e a discriminação vivenciada por nós.

[...] Não queríamos aprender a escrever uma língua que nosso povo queria que esquecêssemos, era mais forte do que nós: era uma rejeição que vinha de dentro, então debruçávamos sobre nossas carteiras. “O tempo passaria enquanto eles permaneciam nesta posição e às vezes o resto do tempo de aula se perdia por causa do desespero de grupo que os dominava”. (BELFORT, 2005, p. 10-11²⁸)

O curso de formação de professores indígenas do CTPCC se deu no contexto de adoção de políticas educacionais de cunho eminentemente integracionista e, após 1980, não teve mais continuidade. Andila descreve os reflexos de uma educação escolar que almejava contribuir para a assimilação dos indígenas à sociedade nacional, cujas pressões, naquele momento histórico, influenciavam os indígenas a rejeitar suas culturas e identidades. Ser indígena era visto como algo vergonhoso, porém era necessário aprender a dominar costumes, língua e valores que se impunham hierarquicamente superiores. Só assim se poderia ser aceito pela sociedade não indígena e não sofrer os nefastos efeitos do preconceito e da discriminação.

Em seguida, Andila (BELFORT, 2005, p. 11) lembra que “*aos poucos e a muito custo aprendemos a escrever a nossa língua. Foi um momento único e histórico para nós, era a primeira vez que víamos ela escrita*”. Sempre que a ouço narrar a experiência vivenciada no CTPCC, penso que o momento mais emocionante vivenciado por aqueles jovens Kaingáng se deu quando descobrem que a língua Kaingáng podia ser escrita. Eles

²⁸ O trecho entre aspas é parte de um relatório de Bárbara Newman (1975), documento que trata de apresentar o efeito de um programa de treinamento em alguns indivíduos da comunidade Kaingáng, interpretado em termos de mudanças de atitude.

vivenciaram um projeto pioneiro de escrita do kaingáng, uma língua indígena que até então fazia parte apenas da tradição oral desse povo.

Percebemos então que ela também era uma língua boa e de valor, porque também podia ser escrita. Um misto de alegria e arrependimento tomou conta da gente e não deixamos de sentir orgulho dela. Para completar nossa alegria tivemos aula de datilografia e descobrimos que a máquina também escrevia a nossa língua: ficamos todos muito orgulhosos dela! Para comemorar fizemos um jornal de circulação interna na nossa língua. (NIVYGSÃNH, 2009, p. 117)

Ao afirmar que “era uma língua boa e de valor porque também podia ser escrita”, Andila não o faz entendendo que a oralidade perde seu valor, mas que a língua alcança um status para os Kaingáng pela apropriação do uso da escrita na comunicação. Posteriormente, esses jovens monitores descobririam que, à semelhança de tantas outras línguas indígenas, o Kaingáng representaria um instrumento de luta e afirmação da identidade cultural.

Márcia Kambeba (2020, p. 90) evoca o valor da palavra para os povos indígenas ao mencionar que “a palavra é sagrada” e que “por ela ensinamentos são repassados e a cultura segue o fluxo sereno e calmo do rio”. Houve, porém, um momento em nossa história em que esse fluxo foi rompido, compelindo nossos povos ao silenciamento e aprendizado da língua escrita imposta pelo colonizador. A escritora pertencente ao povo Kambeba reforça que “aprender a escrever nos tempos de nossos bisavôs e avôs foi uma decisão estratégica e necessária para a resistência dos povos até os novos dias”, pois enquanto para “a sociedade não indígena, a escrita surge numa forma de controle do ambiente que o circunda”, a escrita, para os povos indígenas “tem sua importância na forma de resistência, registro do pensamento e estratégia de continuidade para as futuras gerações” (KAMBEBA, 2020, p. 92). Segundo a escritora,

A escrita indígena é uma forma de autoexpressão de uma resistência que se arrasta e de uma existência que se firma nos moldes de uma sociedade que venda os olhos para um aprendizado com os povos numa atitude recíproca de solidariedade, cuidado, respeito, onde nada é meu, senão que tudo é nosso (KAMBEBA, 2020, p. 92)

Ainda no contexto da “conquista da escrita” e da alfabetização junto aos povos indígenas, Bartolomeu Melià (1989, p. 9), destaca que,

De muitos e diversos modos conquistados, os povos indígenas são afinal conquistados pela escrita. Embora não se tenha uma história da “literatura” em línguas indígenas ou sobre línguas indígenas no Brasil, difunde-se cada vez mais a impressão de que a passagem de línguas não escritas para línguas escritas esteve marcada pela dominação.

O padre Bartolomeu Melià, cuja trajetória também abrange uma atuação junto aos Kaingáng, conheceu Andila na década de 1980, quando ela se encontrava trabalhando na escola indígena da Terra Indígena Guarita, ocasião em que teve aulas de Kaingáng com a mesma. Andila recorda que, em razão do pouco tempo presencial que dispunham, a continuidade do curso em Kaingáng ficou prejudicada e, considerando, que Bartolomeu Melià tinha uma convivência maior junto ao povo Guarani, acabou falando fluentemente essa língua.

Ele, que é jesuíta e antropólogo, aponta que “produto do colonialismo, essa concepção de escrita e de alfabetização sustenta por sua vez a relação colonial”, na qual “de meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão” (MELIÀ, 1989, p. 10). Explica, no entanto que, “fatos históricos e experiências etnográficas mostram que os índios oscilam, diante da escrita, entre o receio e sedução”. Nesse sentido, a experiência da escrita junto aos Guarani é descrita:

Reconheço que este paradigma de introdução da escrita nas sociedades indígenas deveria ser matizado, pois existem línguas indígenas, como o Guarani, que parecem ter-se fortalecido através de documentos escritos e obras literárias impressas. A suspeita de opressão e dominação pela escrita permanece, porém, e não carece de fundamento. (MELIÀ, 1989, p. 9).

Melià (1989, p. 16) também se questiona se “nascida do contato com o conquistador, usada pelo poder, poderia a escrita de línguas indígenas ser instrumento de conquista de identidade?”. Ele explica, em resposta:

O interesse de muitos povos indígenas pela escrita, pela alfabetização e pela escola, dá conta de um momento histórico que não pode ser negado. Os agentes de alfabetização aceitam o desafio pensando que é possível uma educação indígena pela escrita. Os índios também. Eles acreditam que com a escrita poderão se defender do marreteiro, poderão exigir a demarcação de suas terras, poderão conhecer melhor a sociedade dos brancos. Comerciantes e invasores de terras, funcionários do Estado, missionários e antropólogos, usaram e abusaram da escrita para conquistá-los e reduzi-los. Seria muita ilusão pensar que se poderá reverter o processo só com a conquista da escrita, mas ela está contribuindo, pelo menos em alguns casos, para reforçar a identidade dos povos”. (MELIÀ, 1989, p. 16)

O curso de formação dos professores bilíngues contava com dois anos de duração, assim, a primeira turma, cujo início se deu em 1970, teve a sua formatura em 1972. Andila relata que “foi uma festa de arromba” (BELFORT, 2005, p. 12) e que “gostaria de olhar as fotos da nossa formatura, que não foram poucas, mas nunca tivemos acesso sequer para olhá-las!”. Lembra que, entre tantas coisas faladas pela diretora no discurso de solenidade da formatura, uma ficou gravada em sua mente: “Que a partir daquele momento não existiam mais ali alunos e professores, mas todos colegas de trabalho” (NIVYGSÃNH, 2009, p. 118).

Final do ano de 1972, nos formamos. Foi um acontecimento nacional e internacional, amplamente divulgado. Não tínhamos clareza de que isso representava para nós, nem para os brancos, mas para eles era bem claro o que queriam: nos usar enquanto alfabetizadores da língua kaingáng e que fariam o processo da língua Kaingáng para o português em pouco tempo, e então os professores brancos fariam o resto, abreviar a integração dos kaingáng à sociedade nacional, usando os índios e a sua própria língua para descaracterizá-lo enquanto povo, mas não tínhamos essa clareza. (BELFORT, 2005, p. 18)

Após o tempo juntos durante o curso, os recém-formados passam pelo desafio da separação no momento em que são enviados para comunidades no Sul do Brasil a fim de trabalhar nas escolas indígenas, já na condição de servidores da Funai.

Alguns meses depois, a Funai, através de uma portaria coletiva, contratara todos nós para então começarmos a trabalhar. Dividiram-nos pelos três estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A nossa separação foi um sofrimento a mais, pois já estávamos acostumados a viver juntos como uma grande família. (BELFORT, 2009, p. 119)

A seguir, segue uma cópia da Portaria nº 387 da Funai (imagem 5), que coletivamente realizou a admissão dos monitores bilíngues formados na primeira turma de monitores bilíngues do CTPCC em 1972.

Imagem 5: Portaria Funai nº 387 (páginas 1 e 2), de 18 de setembro de 1972. Admissão Coletiva dos Monitores Bílingues formados na 1ª Turma CTPCC

8/4: 200



PROTÓCOLO DE ARQUIVAÇÃO
N.º 1994/72/1969/32
19/11/72

MINISTÉRIO DO INTERIOR
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
FUNAI

PORTARIA Nº 387 de 18 de Setembro de 1972

Admite servidores.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, no uso das atribuições que lhe confere os Estatutos, e tendo em vista o que consta do Memo. nº 645/DGO, de 25.08.72,

RESOLVE:

Admitir, a partir de 01.09.72, os servidores a baixo relacionados no emprego de Monitor "A", do Quadro de Pessoal desta Fundação, e lotá-los na 4ª DR/CWB, para terem o exercício nos Postos Indígenas mencionados:

- x-1 - NERI KAME SÍ RIBEIRO - PI Guarita.
- x-2 - LUIZ SÓJÁ EMÍLIO - PI Guarita.
- 3 - ARMÂNDIO KAFÊJ-TANH AMARO - PI Guarita.
- 4 - ARLINDO NÊNKANH CIPRIANO FOUQUE - PI Inhacora.
- x-5 - DÁRIO NINSU SALES BENTO - PI Nonoai.
- Andila- 6 - JURACY ANDILA NÍVYGSANH INÁCIO - PI Nonoai.
- x-7 - MARIA SEBASTIANA KASUFEJ DA SILVA - PI Votouro.
- x-8 - ANTONIO KÓJONA CÂNDIDO - PI Carreteiro.
- x-9 - FABRÍCIO FATANH BRAGA - PI Ligeiro.
- x-10 - CESARINA GATÊ CÂNDIDO - PI Cacique Doble.

CONFERE O/O ORIGINAL

MINISTÉRIO DO INTERIOR
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI

- 11 - ARNOLDO PÊNÍ ANDRÉ - PI Palmas.
- Queimadas.
- 12 - GALDINO MÍGKUSÓG MINEIRO DE SOUZA - PI
- 13 - GILDA WĀNHKYLY KUITÁ - PI Apucarana.
- 14 - JORGE KAGMAR BANDEIRA - PI Xaçecó.
- 15 - MARIA VIRGÍNIA NÍKĀJ MENDES - PI Xaçecó.
- 16 - SETEMBRINO PÖVĒJ BRAGA - PI Faxinal.
- 17 - PEDRO SEGSEG CORNÉLIO - PI Guarapuava.
- 18 - SEBASTIÃO KĀNII-PRĀ ANDRÉ ANANTINO - PI
- Guarapuava.
- 19 - PAULO KYJTA KUITÁ - PI Ivaí.

Oscar Jeronymo Bandeira de Mello

OSCAR JERONYMO BANDEIRA DE MELLO
PRESIDENTE

S. Adami Sadi

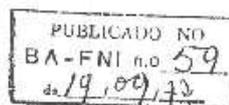
I - Autores

II - Conferir

III - Arquivar

Alm. el

Proposta elaborada em 20/4/72



DEPARTAMENTO NACIONAL

Uma curiosidade sobre esse período que Andila trouxe ao longo de nossas conversas em 2022 é que, ao promover sua contratação, a Funai o fez em nome de Juracy Andila Nÿvygsãnh Inácio. O problema se deu no momento em que ela foi receber sua primeira remuneração, pois seus documentos de identidade não conferiam com as informações que constavam na folha de pagamento. A Funai teve de providenciar com urgência a correção dos seus dados de identificação.

Juraci Andila Inácio ainda hoje é parte da identidade de Andila, pois os parentes Kaingáng continuam a chamando pelos apelidos “Jú” ou “Juraci”. Inclusive, em evento de comemoração dos 30 anos de Ensino Bilíngue Indígena junto aos Kaingáng, promovido pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria Estadual de Cultura do Governo do Estado do Paraná, em Curitiba, Andila é homenageada com o nome Juraci Andila Inácio, como demonstra o cartão de homenagem abaixo (imagem 6).

Imagem 6: Cartão de homenagem a Juraci Andila Inácio pelos 30 anos de Ensino Bilíngue Indígena junto aos Kaingáng



Acervo pessoal de Andila Kaingáng (2022).

A atuação nas escolas indígena revela divergências entre os monitores indígenas e os professores *fóg* – em Kaingáng, o não indígena, o branco – da Funai. Em uma reunião promovida pela organização a fim de tentar encontrar soluções pacíficas, os professores *fóg* alvejaram os monitores bilíngues com acusações infundadas, segundo relatos de Andila (BELFORT, 2005, p. 15):

[...] Que estaríamos fazendo as crianças perderem tempo alfabetizando-as em Kaingáng, que não tínhamos escolaridade suficiente para exercer o magistério, sendo assim o projeto não tinha razão de ser, que tudo poderia ficar bem se os monitores só auxiliarem os professores “fôg” na limpeza, na merenda e no diálogo entre eles e as crianças.

Se os professores não indígenas tinham dificuldades em aceitar a formação dos monitores bilíngues e compartilhar com eles a responsabilidade sobre a educação escolar indígena, como os monitores seriam profissionais com atuação equiparada no âmbito da Funai?

Até o fim dos anos 80, nossa luta foi mais voltada para assegurar nosso espaço dentro das nossas escolas e o trabalho junto com as famílias Kaingáng, de convencimento da importância da nossa língua na preservação da nossa cultura e, principalmente, da nossa cultura na nossa identificação enquanto povo, para garantia dos nossos direitos. Para assim então aceitar o ensino bilíngue para as suas crianças. (BELFORT, 2005, p. 15)

As dificuldades enfrentadas pelos monitores indígenas em relação aos demais servidores que atuavam nas comunidades e Postos Indígenas, junto com os quais tiveram que trabalhar após sua contratação, também são mencionadas por Luckmann (2011, p. 91) ao longo de sua pesquisa: “o CTPCC manteve um programa de acompanhamento aos professores-monitores, com a participação de avaliadores externos”. O antropólogo Silvio Coelho dos Santos, que também teve participação no programa, relata que seu trabalho “incluía entrevista às comunidades para onde foram enviados os monitores formados para realizarem sua nova função” (SANTOS apud LUCKMANN, 2011, p. 91). Nas entrevistas promovidas em diferentes comunidades, o autor constata que tanto servidores Funai quanto comunidades indígenas não haviam compreendido as finalidades da educação escolar bilíngue, situação que concorria aos obstáculos enfrentados pelos monitores bilíngues em sua atuação, como se pode concluir em seu relato:

Na maioria dos postos visitados, tivemos oportunidade de verificar que o projeto de educação bilíngüe não estava suficientemente compreendido pelos chefes de postos, demais servidores e particularmente os professores civilizados. O entendimento mais comum era o de que o monitor é mais um burocrata no posto, às ordens dos desígnios do seu chefe. [...] As populações aldeadas, em muitos casos, também revelaram não concordar com a atividade do monitor bilíngüe, alegando que “nossas crianças precisam aprender português, Kaingang elas já sabem...”. (SANTOS apud LUCKMANN, 2011, p. 91)

Apesar dos desafios, os monitores bilíngues seguiram trabalhando e aos poucos conquistando suas comunidades com o reconhecimento do seu trabalho. Nesse sentido, Andila lembra das limitações que de fato havia em sua formação e do motivo do título concedido ser “monitores bilíngue”, e não “professores bilíngue”.

Cabe frisar que não apenas esse título ocasionava entraves na atuação dos monitores bilíngues nas escolas indígenas, mas a própria formação a que foram submetidos tinha como objetivo “abreviar a alfabetização” e o “*período de transição da língua Kaingáng para o português das crianças indígenas*”, de forma que “*sufocando a cultura, levando o povo à miscigenação, a total absorção pela sociedade nacional, os seus objetivos seriam concretizados*” (BELFORT, 2005, p. 18).

Chega um momento em que os monitores bilíngues reconhecem que a formação que receberam se deu no sentido de contribuir com o processo aculturação e integração dos Kaingáng à sociedade nacional. Andila (BELFORT, 2009, p. 120) deixa bem claro essa situação ao mencionar que

em 1985, a educação escolar ofertada para as nossas crianças, sem dúvida nenhuma, não era a melhor, estava incutindo nelas valores que desmereciam a nossa cultura, estava sendo danosa para as nossas comunidades. Foi preciso trabalharmos mais de 10 anos para percebermos que estávamos a serviço da desintegração cultural do nosso povo.

Ela reconhece que os monitores bilíngues foram usados nesse processo de facilitação da inserção Kaingáng à sociedade nacional, mediante a implementação do ensino bilíngue em que a própria língua foi usada na tentativa de abreviar o desaparecimento étnico. Que “não é por acaso que sobrevivemos há tanto tempo sob pressão”, mas “*ao escrever a nossa língua eternizamos a nossa cultura para sempre*”, e com isso “*saímos desse processo mais fortalecidos enquanto Kaingáng*” (BELFORT, 2005, p. 19).

Ao seu ver, apesar do árduo processo que representou a formação dos primeiros monitores na década de 1970, Andila destaca um ponto positivo que supera toda adversidade a qual foram expostos: a salvação da língua Kaingáng.

Apesar de tudo que passamos, do que sofremos, foi o preço que pagamos para salvar a nossa língua. Pois se o ensino bilíngue Kaingáng não tivesse entrado em ação no começo dos anos 70 nas nossas aldeias, com certeza a mais de 20 anos a nossa língua estaria esquecida e morta, tal era o estado cultural dos Kaingáng naquela época. (BELFORT, 2005, p. 18)

Ao rever algumas afirmações de Andila ao longo de artigos publicados, pedi que comentasse a fala em que menciona que “ao escrever a nossa língua eternizamos a nossa cultura para sempre” (BELFORT, 2005, p. 19) pois gostaria de saber se a oralidade da língua Kaingáng não poderia, da mesma forma, assegurar a continuidade de nossa língua e cultura? As falas proferidas por Andila ao longo desse nosso encontro foram muito contundentes!

A oralidade seguiu nossa língua até quando começou o bilinguismo. Ela transmitiu os nossos conhecimentos, então surtiu efeito, pois ela transmitiu a nossa cultura. O que acontece é que, naquela época, os próprios índios já não queriam mais falar a língua, os Kaingáng já não queriam mais... Era um processo, era a situação real daquela época.

Tal era o estado cultural em que se encontravam os Kaingáng. Eles não queriam mais que a gente falasse a nossa língua! Nossa língua tinha sido proibida pelo governo e daí, por uma questão de proteção, os indígenas não queriam mais que os filhos aprendessem a falar a língua ou que fizessem artesanato. Não queriam mais nada disso!

Então diziam para os filhos: você vai aprender lá na escola dos brancos. É lá que você vai aprender a língua dos fóg! A língua Kaingáng, não! Era assim que o índio estava vendo a sua cultura... Tanto que meu pai proibiu os meus tios e as minhas tias de ensinarem o artesanato para a gente.

Então, certamente, foi o trabalho dos professores bilíngues que trouxe de volta à tona a importância da cultura para o Kaingáng. Se isso não tivesse acontecido... Imagina que a gente não tinha aluno, sabe? Então se os professores não tivessem encarado a situação naquela época, não tivessem ido de casa em casa, conversar com os pais, falar da importância de escrever a língua, a importância da nossa cultura, não é?

O trabalho bilíngue tinha de acontecer, mas nós tínhamos de assumir essa interface. E, nos bastidores, foi exatamente isso que aconteceu. Porque nós tivemos que fazer esse trabalho de conscientização, para poder ter alunos, para que funcionasse o projeto do ensino bilíngue.

Então, imagina, as famílias não faziam a mínima questão que as crianças aprendessem mais a língua. Que tinha que aprender o português mesmo... E os monitores bilíngues chegam lá nas comunidades e dizem: “Não, é o Kaingáng mesmo que eles tem que aprender a escrever!”

Então não foi fácil a nossa situação. Não foi fácil convencer as famílias, os pais, de que as crianças precisavam escrever Kaingáng. Não foi fácil trazer as crianças para dentro da escola... Mas a gente conseguiu fazer isso, trazer elas para dentro da escola indígena. Mas, até esse momento, ainda não era claro para nós por que a gente tinha de fazer isso. Não era claro se isso ia ajudar a gente na nossa cultura.

Só depois que fizemos todo esse processo de conscientização junto às comunidades, onde fizemos acontecer o ensino bilíngue, que descobrimos que nós fomos usados para implantação do bilinguismo. Porque não tínhamos consciência disso naquele momento. Porque quando estávamos no curso, eles foram nos preparando para isso: “Vocês vão para a comunidade de vocês, e vocês vão implantar o ensino bilíngue!”. Então nós estávamos fazendo o que aprendemos, aquilo para o qual fomos preparados lá no CTPCC. Eu não sabia qual era o objetivo, que era essa transição... pensando que o Kaingáng deixaria de ser Kaingáng... A gente nem sabia se era um tiro no pé, sabe? Imagina que eu tinha 16 ou 17 anos! Tinha muita coisa que não era clara para a gente, e eles nem falavam abertamente isso com a gente... Tanto que eu revisei o Novo Testamento como um castigo para mim.

Eles também não falavam abertamente sobre isso enquanto nós estávamos fazendo a nossa formação. A gente sabia que era para ser professor, era monitores bilíngues, mas ninguém falava claramente para gente sobre isso.

A gente se deu conta que nós estávamos a serviço da integração do nosso povo lá pelo fim da década de 1970, início da década de 1980, uns dez anos depois, como escrevi. Aí que a gente se depara com o que estava acontecendo... Porque, na prática, era um trabalho que dava resultado! Eles mesmos viam que dava resultado: as crianças aprendiam a ler, as crianças aprendiam a escrever, a falar logo o português.

Mas eles fizeram um trabalho muito bem-feito ao preparar a gente. O curso que nós fizemos lá no CTPCC foi um magistério muito bem-feito, muito bem-preparado! Nós aprendemos a fazer todo o trabalho: quebra cabeça, cartaz de pregas, jogos... Por isso, quando a gente bateu numa sala de aula, a gente sabia como ia trabalhar. Não tinha livros, não tinha material em Kaingáng, mas nós estávamos preparados para fazer o nosso plano de aula, o nosso material para a aula...

Por isso que eu brigo com os nossos professores hoje, que muitos são graduados, mas não conseguem ensinar as crianças. Está entendendo? Acho que tem alguma coisa errada, não é? (Depoimento de Andila, 25 de agosto de 2022).

Tanto nos artigos publicados quanto em suas narrativas, Andila recorda os momentos difíceis que representaram a formação dos primeiros monitores/professores bilíngues no CTPCC, especialmente para a primeira turma. Eles foram pioneiros em um processo de escolarização junto ao povo Kaingáng, processo que, naquele momento, não conseguiam compreender, mas do qual resultou a escrita da língua Kaingáng.

Hoje, Andila se vê satisfeita por ter participado e contribuído com a escrita da língua do seu povo. O que para ela, naquela época, representava privação da convivência com os colegas indígenas do internato no CTPCC ou até mesmo imposição de castigo – pois ficava na casa da diretora, Dra. Ursula Wiesemann, fazendo gravações e traduções em Kaingáng – hoje é entendido como suas contribuições para a escrita da língua Kaingáng, assim como para a elaboração de um dicionário, a realização do Novo Testamento e de pesquisas de campo, dentre outros documentos.

Além dos materiais mencionados, de ampla referência e uso pelos Kaingáng na atualidade – especialmente o Dicionário Kaingáng –, um dos trabalhos que Andila ofereceu para que pudéssemos deixar registrado aqui foi um trabalho de campo produzido pela Dra. Ursula Wiesemann²⁹ para o Summer Institute of Linguistics, em maio de 1971, sobre a Língua Kaingáng, tendo Jurací Inácio como informante.

Na imagem a seguir, apresentamos a segunda página do trabalho de campo que, em sua íntegra, contém 28 páginas de escrita da língua Kaingáng.

²⁹ Dra. Ursula Wiesemann iniciou o seu trabalho linguístico entre o povo Kaingáng em 1958, desenvolvendo uma ortografia, compondo listas de palavras, elaborando material didático, fazendo um trabalho intensivo de tradução e implantando, em 1970, numa parceria da FUNAI com a IECLB, a Escola Normal Indígena Clara Camarão (ENICC), mais tarde transformada em Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), iniciando assim o processo da formação de professores bilíngues indígenas no Brasil.

Imagem 7: Trabalho de Campo produzido pela Dra. Ursula Wiesemann para o Summer Institute of Linguistics (SIL)

-2-

É favor acompanhar com a informação seguinte cada lista vocabular preenchida, mesmo que já tenha sido dada essa informação com vocabulários da mesma língua ou dialeto obtidos de outros indivíduos. Se se registrar mais de um vocabulário individual da mesma língua ou dialeto, é favor distingui-los por letras, a saber, Kalaba A, Kalaba B, etc. Não importa que o vocabulário colhido seja pequeno: use um questionário completo por vocabulário colhido.

PESQUISADOR:

Nome: Ursula Wiesemann

Endereço: Caixa Postal 14-8221, Brasília, DF

Instituição: Summer Institute of Linguistics

Data do Trabalho de campo: Maio 1971

LÍNGUA: Kaingáng

Nome da língua: [kaĩŋãŋgã] /kaĩŋã/ <kaĩŋã>

Localização exata: estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, dialeto aqui representado é o do sudeste como é falado no posto indígena Água Santa, município de Tapejara, RS

Áreas dialetais da língua: dialeto de São Paulo: no estado de São Paulo
dialeto do Paraná: no estado de Paraná ao norte do
Iguaçu; dialeto Central: entre o Iguaçu e o Uruguai; dialeto
sudeste: ao sul do Uruguai e este do Passo Fundo; dialeto sudeste
ao sul do Uruguai e oeste do Passo Fundo

Número de falantes da língua: 7000

Grau de bilinguismo português: variado; em muitas localidades bastante elevado

INFORMANTE:

Nome: Juraci Igació

Idade provável: 16 anos

Sexo e posição na comunidade: feminino; estudante da escola Normal Indígena
Clara Camarão

Lugar de nascimento: Água Santa, mun. Tapejara, RS

Atual residência: Garita, mun. Venâncio Portela, RS

Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Andila guarda alguns registros fotográficos do tempo em que estudou no CTPCC. São imagens que a fazem se recordar carinhosamente dos colegas, dos momentos vivenciados e das lutas de cada um, pois em torno da formação que cursaram juntos, criou-se uma cumplicidade que se projetou no decorrer de suas trajetórias de vida.

A fotografia abaixo registra os estudantes indígenas que integraram a primeira turma do curso de formação de monitores bilíngues no Centro de Treinamento Profissional Clara

Camarão. Havia dois Xoklég nessa turma que era formada, em sua maioria, por Kaingáng: Gilda Kuitá e Paulo Kuitá, que eram irmãos. Adão e Armândio não estão presentes entre os formandos de 1972 pois acabaram desistindo do curso.

Imagem 8: Primeira Turma de Formação de Professores CTPCC – 1970



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Estão presentes no registro fotográfico (imagem 8), da direita para esquerda, a começar pelos rapazes que se encontram em pé, seguido pelas moças e rapazes sentados: Armândio, Adão, Galdino Mineiro, Antônio Cândido, Neri Ribeiro, Luiz Emílio, Dário Sales, Jorge Bandeira, Maria Virgínia, Cesarina, Gilda Kuitá, Maria Sebastiana, Andila, Arlindo Cipriano, Arnoldo, Sebastião, Setembrino, Fabrício, Pedro Cornélio, Paulo Kuitá.

Em outras memórias de suas vivências no CTPCC, Andila apresenta um momento em que fazia uma refeição na companhia de suas colegas indígenas Gilda Kuitá, Sebastiana, Virgínia, e da professora Bárbara Newmann (imagem 9).

Imagem 9: Gilda Kuitá, Andila, Sebastiana, Virgínia e professora Bárbara Newmann



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Já se passaram cinco décadas desde a promoção do curso de formação de monitores bilíngues pelo CTPCC nos anos 1970, restando poucos professores Kaingáng que possam nos apresentar relatos e percepções daquele momento e de como a formação alcançada influenciou em suas trajetórias de atuação em relação à educação escolar indígena.

A partir dessa realidade, gostaria de incluir aqui alguns relatos feitos pela professora Selia Fágtẽ Ferreira Juvêncio, Kaingáng, que frequentou a 2ª turma do curso de formação do CTPCC e, atualmente, reside em São Jerônimo/PR e trabalha na Coordenação Técnica Local – CTL da Funai localizada mesmo município.

No artigo “Eu, Selia Juvêncio, da etnia Kaingang: o testemunho de uma professora indígena no contexto das políticas de educação escolar indígena no Brasil” da obra *Macro-Jê: língua, cultura e reflexões*³⁰, a professora Selia recorda que,

Aos 14 anos, mais ou menos, foi feito um teste seletivo nas terras indígenas do Sul do País onde tinham indígenas da etnia e eu fui classificada; então eu consegui a coisa mais importante de minha vida, que foi estudar em uma escola aberta no Rio Grande do Sul. Essa escola se localizava na Terra Indígena município de Tenente Portela, e se chamava Escola Normal Clara que depois passou a ser chamada de Centro de Treinamento Profissional Clara. Esse Centro foi mantido pelo convênio entre FUNAI e Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil com o objetivo de formar monitores bilíngues em nível de primeiro grau. Possuía um regime de internato com muitas regras e com coisas que eles achavam que não era errado para nós: eles faziam a gente fazer oração para tudo que era pecado, nós nem sabíamos orar e daí o castigo continuava; e, se não rezasse, seguiam até a gente chorar. (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020)

À semelhança dos relatos de Andila acerca do contraste em relação aos hábitos culturais impostos aos alunos Kaingáng, Selia também menciona:

Sofremos muita fome porque tudo tinha regra, horário, mas nosso estômago, não. Para mim, um dos maiores desafios foi sair de casa muito nova, sem experiência nenhuma e ficar longe do convívio familiar, tendo que viver em internato com muitas regras a serem cumpridas. Mas o maior sofrimento ainda eram as dificuldades de aprendizagens que eu tinha. Fiquei nessa escola por um período de três anos até me formar. (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020)

Ela também menciona que “o próprio Centro de Treinamento tinha uma escolinha na qual os futuros monitores faziam estágio, e eu era a professora daquela sala”, sendo que após

³⁰ SILVEIRA, Marcelo; GARCIA, Maria José Guerra de Figueiredo; SANTOS, Ludoviko Carnasciali dos. (org.). *Macro-Jê: língua, cultura e reflexões* [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2020. 441 p.

“o fechamento do Centro de Treinamento, eu continuei ministrando aulas lá mesmo na Terra Indígena” (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020). Nesse período, Selia e Andila trabalharam, na década de 1980, em escolas situadas na Terra Indígena Guarita. Posteriormente, Selia relata sua mudança, em 1984, para a Terra Indígena Mangueirinha, no Paraná, na qual afirma que: “Aí começou uma nova história na minha vida e se abriram novos horizontes de trabalho e de conquistas no que diz respeito à educação indígena” (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020).

Sua fala remete ao momento histórico vivenciado pelos Kaingáng de rejeição da cultura e da língua que se encontravam em fase de aniquilamento em razão da política governamental de assimilação dos povos indígenas.

Em todo esse tempo que trabalho com a língua indígena eu tive muitas alegrias e conquistas, mas também, é claro, tive certas decepções pelo caminho, às vezes com os próprios alunos e pais, ao falarem por exemplo: “Professora, eu não quero aprender a Língua Kanhgág porque os brancos vencem os índios”. Hoje eu penso que, naquela época, eles tinham razão de falar isso porque era isso que eles vivenciavam no dia a dia, mas ainda assim isso me deixava triste. Mas foi sempre um aprendizado, uma nova experiência, um novo desafio e posso dizer com certeza: eu tive a escola da vida! (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020)

Torna-se relevante considerar que, apesar dos avanços no reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição de 1988, a retomada de valorização da língua, cultura e da identidade, do ser Kaingáng, constitui um processo gradativo e diferente nas diversas comunidades indígenas, cujos reflexos podem estar relacionados também à intensidade da articulação política e protagonismo no exercício dos direitos assegurados.

A trajetória de luta de Andila e de Selia, além de inspiração, demonstram resistência, compromisso e protagonismo na luta por uma educação escolar indígena melhor para o povo Kaingáng.

Eu, Selia, considero que é por meio de minha trajetória o protagonismo de milhares de professores indígenas no Brasil que, desde os anos de 1970, vêm desenvolvendo experiências educativas específicas, diferenciadas, bilíngues e interculturais, mobilizando-se, e resistindo para pautar junto ao Estado o reconhecimento e o devido investimento numa política pública de educação escolar indígena e de educação superior indígena voltada aos interesses, realidades e necessidades dos povos e comunidades indígenas no país. (JUVÊNCIO; AMARAL; CASSANDRE, 2020)

Nesse panorama de iniciativas “mal-sucedidas na tentativa de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, ocasionadas pela atuação do SIL, marcaram o contexto de implementação do bilinguismo de transição nas comunidades indígenas no Brasil”, acarretando em perdas linguísticas e culturais por parte dos povos indígenas. Por outro lado, essas mesmas iniciativas contribuíram para que professores Kaingáng se fortalecessem e se posicionassem enquanto lideranças indígenas, em “movimentos de resistência em relação à adoção do modelo de educação bilíngue que vinha sendo difundido em territórios indígenas no país”.

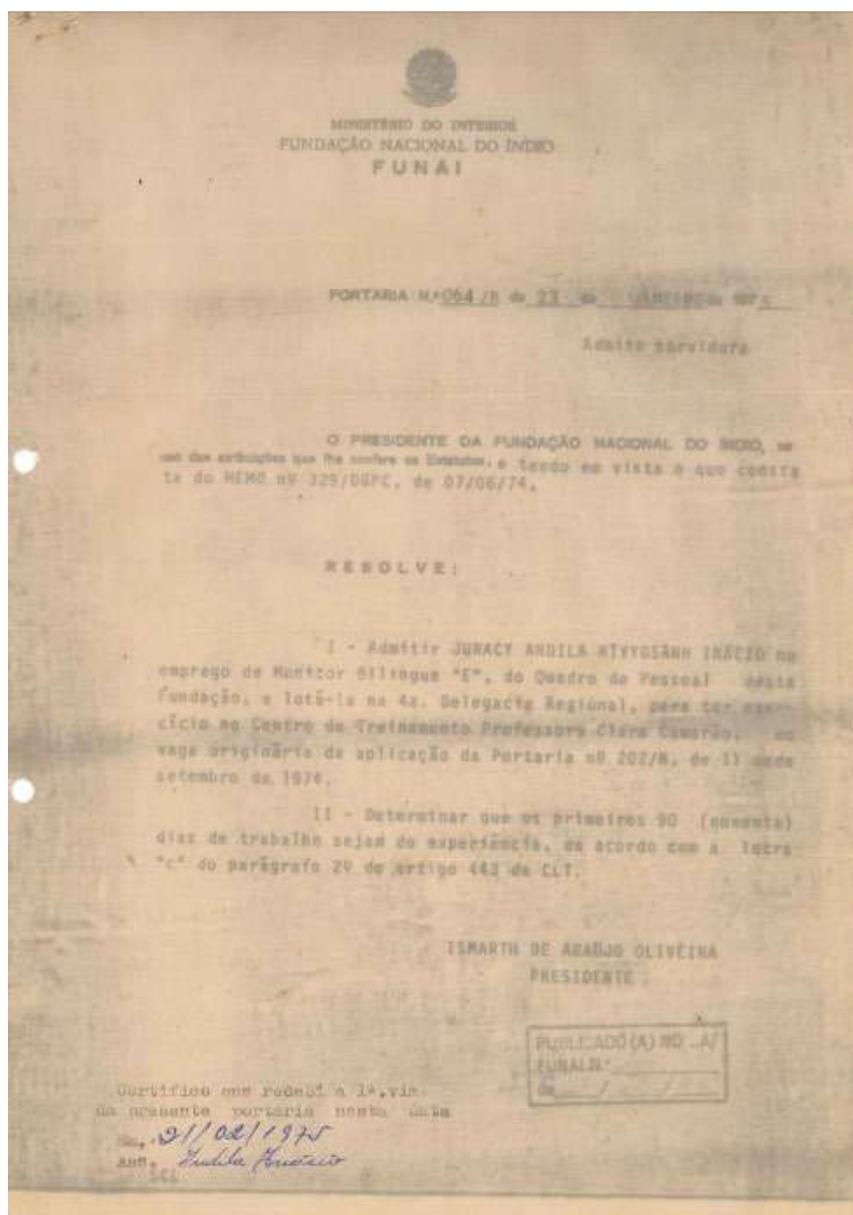
Andila, Selia e outros monitores indígenas formados na década de 1970 no CTPCC continuam sendo referência para as gerações de professores Kaingáng que posteriormente realizaram suas formações iniciais, seja nos cursos de magistério, seja nas licenciaturas indígenas.

Andila menciona que, tão logo contratada, o primeiro lugar para o qual foi enviada para trabalhar foi na Escola Indígena na Aldeia Pinhalzinho, da Reserva Indígena Nonoai, norte do Rio Grande do Sul, de acordo com a Portaria nº 387 da Funai, de 18 de setembro de 1972.

Fui uma das professoras da Segunda Turma de Monitores Bilíngues do CTPCC, momento em que retornei para a Missão Indígena onde ficava localizado o CTPCC, na Reserva Indígena Guarita. A terceira turma do CTPCC não acompanhei, mas, se não me engano, essa já não foi apenas dedicada à formação de monitores bilíngues, como também à formação de técnicos agrícolas, algo assim (Depoimento de Andila, 25 de agosto de 2022).

Corroborando com essa informação, apresentamos, a seguir (imagem 10), a Portaria nº 064, de 23 de janeiro de 1975, designando Andila para sua lotação no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, onde então passou a trabalhar como professora junto à segunda turma de monitores bilíngues que se formaram ao final de 1975. Dentre seus alunos, estava a própria Sélia Juvêncio.

Imagem 10: Portaria da Funai nº 064, de 23 de janeiro de 1975



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Em seguida, apresento Andila no evento de formatura da segunda turma de monitores bilíngues no CTPCC, em 1975, entregando o Certificado de Conclusão de Curso ao recém-formado monitor bilíngue, Silvano (imagem 11). Andila foi professora da segunda turma de monitores bilíngues, formada pelo CTPCC.

Imagem 11: Formatura da Segunda Turma de Monitores Bilingües CTPCC, 1975



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Após ser contratada pela Funai, Andila trabalhou para eles ao longo de 35 anos, dedicando a maior parte dessa atuação à educação escolar indígena, tanto junto aos Kaingáng no Sul do Brasil, como demais povos indígenas no Brasil: no Pará, no Maranhão, em Minas Gerais e em Santa Catarina.

Um documento, em especial, permite a compreensão de muitas falas firmes, e até mesmo duras, por parte de Andila, ao abordar a experiência vivenciada no curso de formação dos monitores bilíngües.

Não poucas vezes fui questionada por ser tão ríspida ao escrever minhas reflexões a partir do momento vivenciado no CTPCC, lá na Reserva Indígena Guarita, na década de 1970. Mas, não! De forma alguma poderia deixar de mencionar o que passei lá, até porque foi uma experiência compartilhada por muitos colegas indígenas. A trajetória que percorri ao longo da minha vida teve como marco inicial essa vivência, embora por muitos anos me faltasse uma compreensão mais profunda do que representou o bilingüismo para mim, Andila, e para nós, Kaingáng.

E assim, em um momento na década de 1990, novamente na Reserva Indígena Guarita, envolvida com a Associação de Professores Bilingües Kaingáng e Guarani (APBKG), a qual presidi por duas gestões, refletindo sobre as lutas dos professores

Kaingáng em relação à educação escolar indígena e até mesmo desmotivada com toda a situação, chegou até minhas mãos um documento de circulação restrita do SIL, produzido por Barbara Newman em 1975.

Esse documento me fez finalmente entender a qual ideologia nós, monitores bilíngues, fomos submetidos ao longo do curso de formação do CTPCC. Eu, que naquele momento me encontrava desesperançada com os rumos que a educação escolar Kaingáng vinha tomando, ao compreender mais da nossa trajetória, recuperei as forças e o ânimo para não abandonar a luta, mas continuar resistindo. E assim seguimos a luta na APBKG. (Depoimento de Andila, julho de 2022.)

O documento ao qual Andila se refere é intitulado “Mudança de identidade observada em Monitores Bilíngues entre os Kaingáng do Sul do Brasil”, preparado por Barbara Newman para o Seminário de Alfabetização do SIL. Nele se encontra expresso:

A Educação Bilíngue é uma reforma interpretada como desenvolvimento comunitário. É planejada para identificar hábitos costumeiros através de mudanças de atitude. Isto apenas é possível se a comunidade cooperar positivamente com o agente de mudança, e será bem sucedido somente se a comunidade mantiver as mudanças na ausência de influência externa. (GOODENOUGH apud NEWMAN, 1975, p. 1)

Na página seguinte, ao abordar o Programa de Treinamento para Monitores Kaingáng, lê-se:

18 Kaingáng foram selecionados arbitrariamente para serem estudantes do curso de 2 anos. Todos tinham cursado pelo menos um ano na escola elementar na língua portuguesa. Os estudantes vinham com nenhuma ou quase nenhuma consciência da função futura e trouxeram consigo todas as características de devitalização do seu grupo. (GOODENOUGH apud NEWMAN, 1975, p. 3)

Na página 13, à guisa das conclusões, é apresentado que:

Este estudo começou com a apresentação de uma reforma interpretada como desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento comunitário foi canalizado na mudança de hábitos costumeiros através da Educação Escolar Bilíngue. Examinamos a cultura do paciente, o Kaingáng, e vimos que apresentava um retrato de devitalização principalmente através da submissão a funcionários do governo, e uma vergonha intensa da sua herança e língua indígenas. (GOODENOUGH apud NEWMAN, 1975, p. 13)

Em seguida, segue-se a informação de que “18 jovens foram treinados como monitores bilíngues, para agir como catalizadores para mudança de identidade numa comunidade mais ampla” (NEWMAN, 1975, p. 13). E para comprovar se de fato houve êxito

na mudança de identidade desses jovens, torna-se necessário preencher as condições prescritas por Goodenough para mudança de identidade, assim como descrito na introdução do documento:

- Condição I “... tem que existir um desejo de mudança de identidade”.
- Condição II “... um compromisso com a realização da mudança”
- Condição III “Deve ser entendido o que precisa ser mudado”
- Condição IV “As pessoas precisam saber quais os papéis, símbolos e estilos de ação apropriados à sua nova identidade”
- Condição V “...tem que estar habilitado física e emocionalmente para desempenhar estes papéis...”
- Condição VI “... sua identidade nova precisa ser reconhecida e aceita por outros”
- Condição VII “...os que sofreram a mudança tem que se encarar a si mesmos como possuindo de fato nova identidade” (NEWMAN, 1975, p. 13-14).

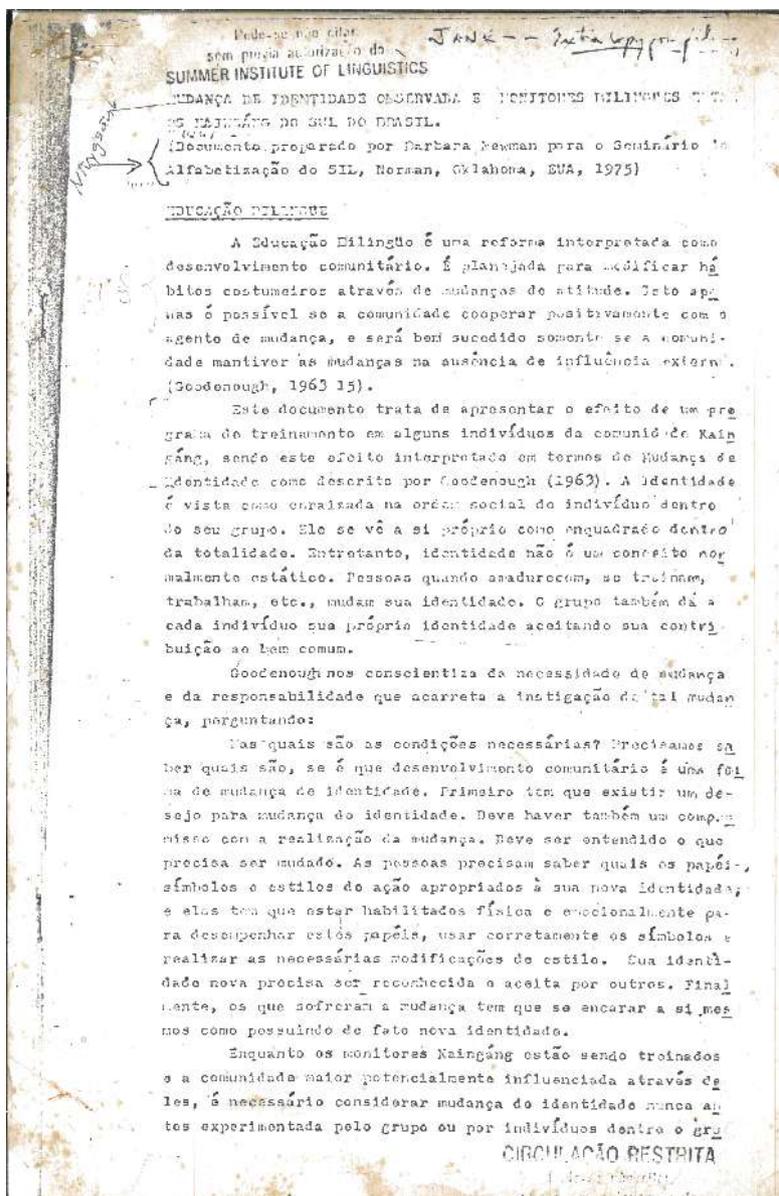
O documento reforça que os “monitores Kaingáng sabem que eles se modificaram” e que inclusive “algumas de suas frustrações atuais estão ligadas com o fato de eles entenderem o que o mundo tem a oferecer, mas suas comunidades ainda não terem este entendimento” (NEWMAN, 1975, p. 14). Além disso, ao final, ele consta que “a escolha do seu lema foi uma questão de discussão, mas chegou a ter uma conotação profética enquanto eles enfrentam as dificuldades de serem catalizadores de mudança”: “Através do ensino lutamos pela emancipação do nosso povo”.

Andila, ao lembrar o lema de formatura, comenta: “*Não sei o que entendíamos por emancipação*”. Esse documento, porém, aponta que “os professores Kaingáng também justificaram seu lema”, pois “eles tinham cinco pontos que mostravam a necessidade de emancipação” (NEWMAN, 1975, p. 12):

- Não temos liberdade de pensamento e ação.
- Não existe diálogo entre a comunidade indígena e a administração não-indígena.
- Não há quem procure entender nossas necessidades, nossos desejos.
- Sentimos falta de igualdade com o mundo não-índio em relação aos deveres e direitos de todo brasileiro.
- Por falta de conhecimento, não temos confiança no mundo não-índio.

A seguir (imagem 12), a folha inicial do documento “Mudança de identidade observada em Monitores Bilíngues entre os Kaingáng do Sul do Brasil”, constituído de 14 páginas. Ele se encontra em sua íntegra nos anexos da presente pesquisa.

Imagem 12: Mudança de identidade observada em Monitores Bilingües entre os Kaingáng do Sul do Brasil. Documento preparado por Barbara Newman para o Seminário de Alfabetização do SIL, Norman, Oklahoma, EUA, 1975.



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Apesar da experiência vivenciada no CTPCC, Andila não guarda ressentimentos nem deixou de mostrar seu respeito pela Dra. Ursula Wiesemann, linguista alemã responsável pela codificação da língua Kaingáng, a qual veio a falecer em agosto de 2022, deixando o legado da escrita Kaingáng a esse povo. Andila comenta que o Dicionário Kaingáng-Português, na sua capa, apresenta uma última foto em que estavam muitos monitores bilingües reunidos com a Dra. Ursula.

Transcrevo aqui as palavras proferidas³¹ por Andila Kaingáng em despedida à Dra. Ursula Wiesemann:

Tãmĩ ãg tóg ver mũ, ãg tỹ fi krê ti, kỹ tóg ãg mỹ jagy tĩ, fi tĩg ti. Fi jé hãra tĩg há han, Topê jé fi nĩm há han, vẽnĥ mré. ãg mỹ fi nén há nĩm kar vyr, kỹ ãg pi tag kãjatun ke mũ. ãg vĩ rán ja fi nĩ, fi kóm fóg ag ãg tũg sór mũn jo. ãg tỹ vẽnĥ kajãm ge tỹ fi ãg mỹ fi kar vyr. Kỹ ãg jé tỹ vẽnĥ kajãm tĩ, nén ũ há han sór ke ãg tóg nỹtĩ fi tỹ ãg kanhrãn jan mũ. Hã tỹ ãg tóg vẽnĥ kajãm ge nỹtĩ.

É com grande pesar que recebemos a partida da Dra. Úrsula Gojtéj, linguista e pesquisadora incansável que lutou para escrever e formar multiplicadores. Ela semeou e regou para que pudéssemos frutificar. Ela deixou para nós, Kaingáng, a melhor arma que poderia ter nos deixado: a escrita da nossa língua. Graças a esta pesquisadora, que doou grande parte de sua caminhada pelo nosso povo, hoje ainda falamos a nossa língua e é com ela que contaremos a nossa história; é a base da nossa cultura, ela é quem conta e diz como tudo deve ser. Hoje o povo Kaingáng está de luto.

3.2 Os primeiros ingressos na Unijuí

Nós, indígenas, somos partes legítimas para discutir ou questionar os escritos sobre nossos povos.

Andila Nivygsãnh

Após a formação no CTPCC, Andila retornou aos estudos ao longo da década de 1980, momento em que se encontrava no Setor de Educação da Administração da Funai, em São Luís do Maranhão.

Ela recorda que resolveu realizar um supletivo presencial e acabou descobrindo, então, que a certificação concedida como monitora bilíngue não dispunha de reconhecimento legal. Assim, para que pudesse dar continuidade aos estudos, precisou, primeiramente, realizar provas para obtenção de certificação referente à conclusão do Ensino Fundamental. Em seguida, concluiu o Ensino Médio por meio do supletivo presencial.

No artigo “A trajetória da liberdade”, Andila (BELFORTE, 2002, p. 127) registra esses fatos:

Precisava voltar a estudar, procurei uma escola de 2º Grau Supletivo, apresentei a documentação exigida e efetivei minha matrícula, mas antes que começassem as aulas me chamaram na secretaria da escola, descobriram que o certificado de

³¹ Fala publicada por Andila Kaingáng em 16 de agosto de 2022, no Grupo de Trabalho Comissão Kaingáng, constituído para a elaboração do material a ser publicado pela UFRGS na 5ª Edição da Ação Saberes Indígenas na Escola.

1º Grau que recebi do CTPCC não era reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, submetem-me a uma prova para que meus estudos fossem regularizados.

Fui aprovada e pude então cursar o 2º Grau. Em dois anos de aulas frequentadas, terminei em 1989 o Ensino Médio, coroando meu sacrifício, pois trabalhava o dia inteiro na FUNAI e à noite ia para aula, isso sem falar que, nesta época, minhas filhas eram todas pequenas.

Já na década de 1990, lotada na Administração da Funai em Passo Fundo (RS) e dentro do contexto de intensa atuação junto aos professores Kaingáng e Guarani – momento em que o protagonismo indígena se intensificou no processo de luta de seus povos pelo cumprimento das garantias legais da Constituição Federal de 1988 e assegurar seus reflexos nas demais legislações concernentes à temática indígena e respectivas políticas públicas –, Andila, à frente da Associação de Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani (APBKG), junto com lideranças indígenas e pró-indígenas, luta pelo ingresso de indígenas no ensino superior.

Se outrora os antepassados se armaram de arco e flecha para defender os territórios, nesse momento era imprescindível que os indígenas tivessem acesso ao conhecimento dos brancos para utilizarem de suas próprias armas para se defender. Cabe mencionar que, nos anos de 1980, a luta dos Kaingáng pela reconquista de seus territórios e pelo reconhecimento de sua identidade étnica e cultural atinge o auge. Nesse mesmo cenário, os Kaingáng aspiram assegurar um instrumento de afirmação de suas lutas e resistências por meio da formação acadêmica.

Esse entendimento foi tão intenso que nos discursos dos primeiros estudantes indígenas que ingressaram no ensino superior na década de 1990, as expressões “educação” e resistência” e “educação e luta pela causa indígena” (FREITAS; ROSA, 2003, p. 56) eram indissociáveis.

Enquanto alguns Kaingang dedicavam-se ao que se tem chamado “luta pela terra”, empenhando-se na conquista e reconquista de territórios perdidos para a colônia, percorrendo meandros das instituições legislativas, executivas e judiciárias da sociedade envolvente, em um movimento para o exterior, outros destinavam seu potencial de luta para o interior, para a retomada dos espaços culturais de criação e reprodução do grupo, dedicando-se ao resgate de práticas de saúde, da língua, dos ritos, dos mitos tradicionais, revalorizando os velhos e seus saberes. Estes últimos elegerão a escola como o locus do seu trabalho e a formação universitária como o caminho para a consolidação de uma escola autônoma, cujos quadros, na concepção Kaingang, idealmente se compõem exclusivamente de índios. (FREITAS, ROSA, 2003, p. 56)

Assim, na década de 1990, representando uma conquista do movimento indígena sob iniciativa das organizações indígenas APBKG e ONISUL (Organização das Nações Indígenas do Sul)³², aconteceram os primeiros ingressos de indígenas na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

Organizações pró-indígenas também fizeram parte dessa caminhada, a exemplo do Conselho de Missão entre Índios, atual Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN)³³, cuja atuação, em apoio à APBKG e à ONISUL, contribuiu com o fortalecimento da atuação indígena na região Sul ao intensificar “espaços da mobilização indígena e no atendimento de demandas específicas no âmbito da educação escolar” (LUCKMANN, 2011, p. 108-109).

A participação no Seminário Permanente de Educação Popular³⁴ iniciou uma articulação entre os Kaingáng, os representantes do COMIN e os docentes e funcionários da FIDENE-Unijuí, a qual viabilizou a elaboração de dois programas realizados institucionalmente no âmbito da Unijuí, um de formação em nível médio – Curso Supletivo de Magistério para a Formação de Professores Indígenas Bilíngues para o Ensino de 1ª a 4ª série – e outro de nível superior (FREITAS; ROSA, 2003, p. 46-47; LUCKMANN, 2011, p. 109).

Fruto destes projetos e cursos, em 1992 ingressam na UNIJUÍ os primeiros estudantes indígenas, cujos estudos eram financiados por uma parceria entre FIDENE/UNIJUÍ (responsável por 50%) e MEC/FUNAI (responsável pelos outros 50%). Em 1997, UNIJUÍ, COMIN e os estudantes indígenas elaboraram a proposta do Programa de Bolsas de Manutenção para Estudantes Indígenas na UNIJUÍ, que foi encaminhada e aprovada pela *Diakonisches Werk*. Com o propósito de garantir a manutenção dos estudantes indígenas durante seus cursos de graduação, subsidiando custos de transporte, saúde, alimentação, vestuário, bibliografia, etc, o Programa inicialmente consistiu de 18 bolsas, correspondendo a um valor total de US\$ 125.000. Com a bolsa de manutenção, dez estudantes indígenas concluíram seus cursos superiores na Universidade e outros cinco continuam estudando. (FREITAS, ROSA, 2003, p. 46)

³² Entidade indígena criada em 1992 que coordenou as articulações de ocupação e reivindicação de algumas terras indígenas no Rio Grande do Sul (LUCKMANN apud KAINANG, M. I., 2011, p. 109).

³³ Em 1982, a IECLB cria um conselho para estudar e coordenar o seu trabalho com os povos indígenas em todo o território nacional. Assim, surge o Conselho de Missão entre Índios, o COMIN. Anos mais tarde, em 2013, ao perceber que a palavra “índio” generalizava os modos diferenciados de ser de todas as pessoas encontradas na época da conquista, o conselho do COMIN decide alterar o nome para Conselho de Missão entre Povos Indígenas, ficando a sigla inalterada. Disponível em: <https://comin.org.br/institucional/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

³⁴ Evento realizado a cada dois anos no espaço da própria Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), onde se reuniam os diferentes movimentos populares e indígenas para trocarem experiências sobre educação (FREITAS, ROSA, 2003, p. 45).

Andila relata que, nessa época, ela e seu povo continuavam “*sendo tratados como quem estava condenado a sempre depender dos outros*” e que essa situação começou a inquietá-la quando viu que o ingresso ao ensino superior representava uma importante ferramenta para a autonomia do seu povo.

Esclarece que *em 1992, cinco Kaingáng fizeram vestibular na universidade de Ijuí – RS, em cinco áreas estrategicamente escolhidas, Direito, Enfermagem, Pedagogia, Agronomia e História*” e que, *embora não tenham conseguido adentrar o curso de Direito, conseguiram ingressar em outras quatro áreas importantes para os Kaingáng. Ela menciona também que, na época, saiu um artigo num jornal que dizia: “Índios Invadem a Universidade”* (BELFORTE, 2002, p. 127).

Assim, nos primeiros semestres dos anos de 1992 e 1993 ingressaram na universidade os primeiros estudantes indígenas: “Andila Inácio Belfort, Ari Ribeiro, Bruno Ferreira, Juvino Sales, Maria Inês Pandolfo, Pedro Sales – iniciando uma nova etapa na história de suas comunidades e na história da FIDENE-UNIJUÍ” (FREITAS; ROSA, 2003, p. 36). Os últimos três vieram a concluir seus cursos.

Andila (BELFORTE, 2002, p. 128) esclarece as motivações que levaram à sua desistência:

Quanto a mim, que cursava Pedagogia, tenho particularmente as minhas razões, desisti porque o que se tratava no meu curso nada tinha a ver com meus anseios e expectativas enquanto professora indígena, tinha também muita dificuldade para acompanhar a turma, era tudo muito corrido, os professores falavam demais e me perdia no meio de tantas falas, e depois, o professor saía e nem perguntava se alguém ficou com alguma dúvida, em seguida aplicava a prova. Era como se diz: “cada um por si e Deus para todos”. Era assim, um querendo ser melhor que o outro. Desanimei e larguei a faculdade. Me doeu muito, porque sabia o que representava para mim e para meu povo a minha formação no 3º Grau, eu estava abrindo mão da única forma de poder ajudar a mudar o rumo da educação escolar indígena do povo Kaingáng.

Para além das dificuldades que ocasionaram o fim do tão sonhado curso na universidade, Andila não deixava de demonstrar que sua “*maior preocupação era com os professores que alfabetizavam na nossa língua, pois desde que começamos a trabalhar nunca tivemos uma pessoa preparada para nos ajudar nas nossas dificuldades na língua Kaingáng*”, além de afirmar que “*sentia muito não ter terminado meu curso, mesmo que não me ajudasse muito, mas estaria mais apta para fazer frente às investidas dos professores brancos*” (BELFORTE, 2002, p. 128).

Embora Andila não tenha concluído o curso de Pedagogia, nós, suas filhas Susana, Lucíola e Fernanda, tivemos a oportunidade de ingressar no ensino superior graças a essa significativa iniciativa de ação afirmativa no âmbito da Unijuí. Uma reportagem do jornal *Uni Agenda* registra o momento nosso ingresso.

Na reportagem (imagem 13), Andila destaca, em sua fala, que *“a preparação, através de um curso superior, surgiu da necessidade do próprio povo indígena de conhecer as ‘leis externas’ para se posicionar frente às dificuldades impostas pelos ‘brancos’, e defender os direitos que embora garantidos na Constituição Federal, vêm sendo constantemente desrespeitados: estamos cansados de ver o branco ditar as regras. Precisamos montar estratégias de luta por um direito originário nosso, que é a terra”*.

Imagem 13: Os estudantes indígenas Kaingáng Danilo Braga, Fernanda Inácio Belfort, Júlio César Inácio, Juliana Inácio, Lucíola Inácio Belfort, Pedro Sales e Susana Inácio Belfort em matéria do Uni Agenda



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

Sabemos a luta necessária até esta conquista, mas, não fosse a parceria entre FIDENE/Unijuí e MEC/Funai, que subsidiaram as mensalidades, e o apoio da *Diakonisches Werk* na concessão das bolsas de manutenção, não teríamos conseguido cursar o ensino superior e nos formar praticamente juntas nos anos de 2000 e 2001, porque nossos pais, mesmo funcionários da Funai, não teriam condições financeiras de arcar com as despesas de faculdade para três filhas ao mesmo tempo. Gosto de mencionar que o ensino superior foi um marco divisor na minha vida, porque até naquele momento, tão próxima e cercada pela família, não sentia os impactos da discriminação, do preconceito e mesmo das rejeições enfrentadas ao longo da faculdade por ingressar em um dos cursos mais tradicionais do Brasil e que, historicamente, se consolidou como sinônimo de status social.

Então como conceber indígenas, negros, pobres, adentrando universidades e, ainda, cursando Direito? Desde quando o direito ou a justiça foram feitos pensando neles? Cursando Direito, eu e Fernanda ouvimos frases racistas e preconceituosas como: “Agora índio quer ser gente!”, “Bugre agora quer ser advogado”. Mas elas, em vez de nos humilhar, nos desafiaram a lutar, estudar mais e mostrar que nós temos condições como qualquer outro. Que ser indígenas não nos torna inferiores.

A universidade despertou em mim o “ser Kaingáng”, a identidade que carrego independente do que possam falar, pois eu sei quem sou! Mas tudo isso foi um processo forjado em mim, em nós, jovens Kaingáng que passaram por essa experiência na Unijuí ao longo dessa ação afirmativa na década de 1990, concluindo seus cursos no início dos anos 2000.

Parte das vivências e dos pensamentos que borbulhavam em nosso entendimento se encontram registrados na dissertação “Etnicidade entre os universitários Kaingáng na Unijuí, da professora Dulci Matte (2001, p. 42), elaborada a partir de entrevistas com estudantes Kaingáng durante o segundo semestre de 1999, onde ela reforça a trajetória histórica dos “bravos coroados” aos Kaingáng contemporâneos, também conhecidos por “corações indomáveis”³⁵ aos quais dedica sua pesquisa.

A pesquisa de Dulci Matte aborda questionamentos frequentemente ouvidos acerca das populações tradicionais, tais como: “Ainda são índios?”, “Como é a sua cultura?”, “Será possível que mantenham a sua diversidade étnica, isto é, que persistam como etnias

³⁵ Conforme MABILDE, Pierre F.A.B. (1983, p. 195 apud MATTE, Dulci C., 2001, p. 42) em “Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul”, os padres da Companhia de Jesus reputavam os coroados de “corações indomáveis”.

diferenciadas?”, assim como questões relacionadas à presença indígena no cotidiano da Universidade: “São estudantes Kaingáng?”, “Como é ser Kaingáng hoje?”, e mais especificamente, “Estudar na Universidade poderá afastá-los das suas comunidades, da sua cultura?” (MATTE, 2001, p. 42). Quantas recordações! Como me via e como me vejo hoje!

E assim, o sonho do meu avô Manoel Inácio se concretizou na descendência de sua filha Andila. Ele sempre lhe falava que precisava estudar para ser advogada. Não se cumpriu esse desejo em minha mãe, mas em nós, Susana e Fernanda, suas netas, que nos formamos no curso de Direito na Unijuí; Lucíola, por sua vez, cursou Enfermagem (imagens 14 e 15).

Imagem 14: Formatura de Susana, em 18 de agosto de 2001



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

Imagem 15: Formatura de Susana (Direito) e de Lucíola (Enfermagem), com os pais José Maria Baima Belfort e Andila Inácio Belfort, em 18 de agosto de 2001



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

Minha irmã Fernanda disse que: “Quando eu passei no exame da OAB, a frase de ordem foi: a Índia passou, então todo mundo tem que passar!”. Posteriormente, ela se tornou a primeira indígena Kaingáng a concluir o Mestrado em Direito no Brasil (imagens 16 e 17). Já Luciola, via implementação de ações afirmativas na UFRGS, ingressa no curso de Medicina no primeiro Edital do Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas, de 05 de janeiro de 2008, sendo a primeira médica pertencente ao povo Kaingáng a se formar no respectivo curso na UFRGS.

Imagem 16: Jornal *O Sul*, 10 de agosto de 2002, p. 1



Acervo pessoal de Fernanda Belfort.

Imagem 17: Fernanda Kaingáng, Hilda Zimmermann e Andila Kaingáng em Cerimônia de entrega da carteira da OAB (RS), em 9 de agosto de 2002



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

3.3 Faculdade Intercultural Indígena – UNEMAT

Professor Indígena

O professor indígena é o espelho da sua comunidade, conselheiro nos momentos de dúvidas e também o agente transformador da futura geração do seu povo. Tens em tuas mãos a massa informe do futuro, o que você moldar dela hoje, com seu trabalho, dedicação, será, sem dúvida, o amanhã que tanto almejamos.

Andila Nivygsãnh

Ao longo dos anos, com grandes expectativas, Andila aguardava o momento da sua formação acadêmica. Sabia que aquilo não representava meramente uma conquista individual, mas coletiva, em prol do povo Kaingáng. Nutria a perspectiva de aprofundar sua atuação na Educação Escolar Indígena de uma forma mais qualificada, o que se concretizou no ano de 2001, quando ingressou no Projeto de Formação de Professores Indígenas em nível superior – 3º Grau Indígena, promovido pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Imagem 18: Andila Kaingáng no 3º Grau Indígena/UNEMAT



Acervo Andila Kaingáng.

Conhecido apenas como 3º Grau Indígena, o curso é pioneiro na América Latina na formação específica e diferenciada para professores indígenas, em nível de graduação, nas áreas de Línguas, Artes e Literatura; Ciência Matemática e da Natureza e Ciências Sociais, sendo implementado sob parceria firmada entre UNEMAT, SEDUC e Funai no Estado de Mato Grosso.

Elias Januário (2002, p. 21-22), coordenador do 3º Grau Indígena, menciona que:

O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – 3º Grau Indígena, trata-se de um projeto constituinte, que está abrindo caminho, procurando estabelecer diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber do índio ao do não-índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas e nos abrindo para lidarmos com as nossas intolerâncias cognitivas.

Ele também esclarece que ao elaborar projetos de educação específica e diferenciada no Brasil é necessário considerar a

[...] especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro, a fim de assegurar o desenvolvimento de um “modelo de formação de professores indígenas que não ensinem apenas os conteúdos universais, mas que introduzam na escola, conteúdos próprios da cultura indígena, que valorizem e reafirmem o saber de cada povo”. (JANUÁRIO, 2002, p. 18-19)

Alicerçado nesse entendimento, Elias Januário, também defende que uma educação específica e diferenciada “não deve ser implementada apenas para as populações indígenas”, que, pelo contrário, “deve ser implementada em diferentes regiões do Brasil, uma vez que somos uma nação plural, constituída pela miscigenação de diferentes povos que vieram para esse país de dimensões continentais”. Por isso, “não se pode pensar em um sistema de ensino único para o Brasil, em propostas homogeneizadoras de ensino-aprendizagem” que, segundo ele, “caminham para exclusão, a modelagem conceitual e o insucesso escolar – quando, na verdade, somos um país multiétnico e pluricultural” (JANUÁRIO, 2002, p. 21).

Almejando tal especificidade, Andila recorda que, *quando o pessoal do Setor de Educação da FUNAI de Chapecó (SC) a informou que estavam abrindo um vestibular específico para professores indígenas cursarem o 3º Grau Indígena, na UNEMAT, disse: “Não posso perder a chance de realizar o primeiro 3º Grau Indígena do país!”*

O Vestibular Indígena, o primeiro do país, realizado em duas etapas, nos dias 30 de março e 05 de abril de 2001, com 570 candidatos inscritos, onde estiveram

presentes índios de 14 estados brasileiros, foi, sem dúvida, uma vitória da cidadania e do respeito à diferença. (JANUÁRIO, 2002, p. 16).

Contemplando 200 professores indígenas pertencentes a 36 povos, o curso tinha como objetivo a formação e a qualificação de 180 indígenas do Mato Grosso e 20 indígenas de outros estados da federação, constituindo-se como uma referência no contexto da implementação de ações afirmativas para povos indígenas.

Andila, que havia frequentado a primeira turma da formação dos monitores bilíngues Kaingáng, é aprovada no Vestibular Indígena que selecionou os 200 melhores candidatos a ingressar na primeira turma do 3º Grau Indígena, destacando-se entre os selecionados a ocupar as 20 vagas destinadas a receber povos de outros estados. Tão logo fora informada dos resultados, ela encaminhou sua matrícula, de número 01.2.97.186, dando início ao 3º Grau Indígena em março de 2001, frequentando etapas presenciais realizadas na UNEMAT, em Barra do Bugres, Mato Grosso, bem como etapas a distância, mediante desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Cabe destacar que, além de Andila, outros dois candidatos do povo Kaingáng foram selecionados: os professores Márcia Nascimento, também pertencente ao Rio Grande do Sul, e Sandro da Silva, pertencente a Santa Catarina, como mostra o documento a seguir (imagem 19).

Imagem 19: Relação dos classificados no concurso vestibular especial para professores indígenas de 2001/UNEMAT

Classificação	Nome	Nota	Estado
1.	Clévia Dalmir Maia	9,85	AM
2.	Leidiane Pego de Souza	9,18	ES
3.	Leíton Santos de Souza	9,00	BA
4.	Marcelino Fontes	8,93	AM
5.	Jacquin Paulo de Lima Kocourou	8,92	AC
6.	Andila Inácio Bellini	8,83	RS
7.	Walter Antônio Benjamin Luciano	8,80	AM
8.	Rafaelino Leopoldo Ferreira	8,78	AM
9.	Reinilde Cruz de Araújo Silva	8,77	BA
10.	Gilayne Amor do Vale Freitas	8,74	AL
11.	Genesim Trigueiro do Nascimento	8,71	CE
12.	Wendel Nascimento Gonçalves	8,68	AM
13.	Jaomar da Silva Bassani	8,62	AC
14.	Jaime Sebastião P. Mendonça	8,60	AC
15.	Antonio Araújo da Silva	8,46	MG
16.	Sandro A. de Silva	8,37	SC
17.	Francisco Lopes Ferreira	8,32	CE
18.	Jerry Adilson Santos de Souza	8,25	BA
19.	Isidoro dos Santos Mota	8,17	PI
20.	Márcia Nascimento	8,14	RS

UNEMAT
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
COMISSÃO DE VESTIBULAR
Barra do Bugres - MT
Fone/Fax: (067) 333-222-1215

Acervo Andila Kaingáng.

Andila teve um compromisso muito grande ao ingressar no 3º Grau Indígena, ciente de que seu empenho seria fundamental não apenas para ser aprovada no processo seletivo, mas, especialmente, para dar conta de frequentar e concluir o curso. Além do trabalho no setor de educação, na Funai de Chapecó (SC), ela precisou superar os desafios do deslocamento para a realização das etapas presenciais em Barra do Bugres (MT) ao longo dos anos de curso, bem como as atividades pedagógicas a ser desenvolvidas nas etapas intermediárias.

A respeito de sua participação e desempenho acadêmico, destacamos um relatório datado de 27 de setembro de 2002 (imagem 20), elaborado pelo Departamento de Educação da Funai de Brasília (DF), instituição parceira da UNEMAT na promoção do respectivo curso de formação de professores, cuja responsabilidade, conforme convênio entre ambas celebrado, atribuída à Funai “apoiar técnica e operacionalmente a UNEMAT na implementação dos mencionados Cursos, tanto nas atividades das etapas de planejamento e treinamento dos docentes e técnicos, como nas etapas de atividades pedagógicas, intensiva e intermediária” (FUNAI, 2002, p. 1).

Imagem 20: Memorando 385 Funai. Participação da servidora Andila Inácio Belfort no 3º Grau Indígena – UNEMAT. Brasília: 27 de setembro de 2002. Páginas 1 e 2.



Memorando nº 385/DEE

Brasília, 27 de setembro de 2002.

Ao: Administrador Regional de Passo Fundo.
Assunto: Participação da servidora Andila Inácio Belfort no Curso do 3º Grau Indígena – MT / Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT.

Venho, pela presente, prestar informações sobre a participação da servidora desta Fundação, Andila Inácio Belfort, no Curso de Licenciatura específico para professores indígenas, mais conhecido como 3º Grau Indígena do Mato Grosso, por solicitação da mesma.

A responsabilidade pela implementação do referido Curso cabe à Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT, em parceria com a FUNAI, conforme os termos do Convênio nº 11, que foi celebrado em 15 de dezembro de 2000 pelas duas instituições.

Pelo referido Convênio, cabe a esta Fundação, na qualidade de parceira, "apoiar técnica e operacionalmente a UNEMAT na implementação dos mencionados Cursos, tanto nas atividades das etapas de planejamento e treinamento dos docentes e técnicos, como nas etapas de atividades pedagógicas, intensiva e intermediária".

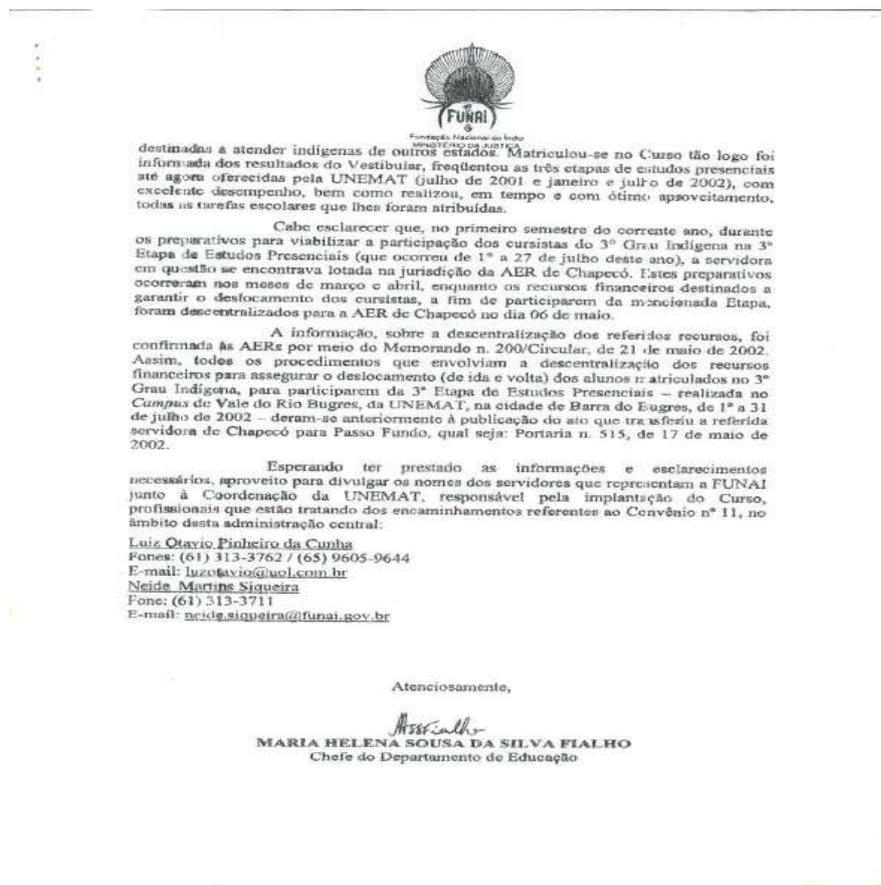
Esse apoio vem sendo garantido seja pela administração central, por meio deste Departamento de Educação, seja pela ação das administrações regionais e núcleos de apoio desta Fundação, que vêm viabilizando toda a logística destinada a garantir o deslocamento dos indígenas matriculados no Curso.

O Curso tem como meta a formação e qualificação de 180 (cento e oitenta) indígenas do estado do Mato Grosso e 20 (vinte) de outros estados, a saber: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Trata-se da primeira experiência no Brasil que pretende assegurar formação específica para indígenas em nível do Ensino Superior, o que já garante ao projeto destaque frente às outras iniciativas na área de educação, além de ser uma das principais referências, no País, de política de ação afirmativa destinada aos povos indígenas.

A servidora Andila Inácio Belfort participou do Vestibular que selecionou os 200 (duzentos) melhores candidatos a ingressar no Curso, em março de 2001, tendo obtido classificação entre os que concorreram às 20 (vinte) vagas

TRANSMITIDO EM 01/10/02, *Ad*
 ÀS 16:15 HORAS
Andila Inácio Belfort
 ASSINATURA



Acervo pessoal Andila Kaingáng.

3.3.1 Influência do 3º Grau Indígena na idealização do Ponto de Cultura Kanhgág Järe

Andila recorda-se do privilégio, enquanto Kaingáng, de estar entre os 36 povos indígenas que frequentaram a primeira turma do 3º Grau Indígena, mas também relembra o desafio que enfrentou para ser respeitada e ouvida entre os povos do Centro-Oeste. Eles se consideravam mais importantes que os das demais regiões do Brasil em razão do pouco período de contato com a civilização e, conseqüentemente, da manutenção mais intensa e marcante das suas culturas e línguas, em contraste aos povos indígenas cujo contato negativo impactou na manutenção de valores, cosmovisão e estereótipo que os identificasse enquanto indígenas.

Na publicação *Ponto de Cultura Kanhgág Järe: 15 Anos*, produzida pelo Instituto Kaingáng em 2020, eu, Susana, ao assumir a incumbência de produzir o artigo contendo a

retrospectiva dos 15 anos do Ponto de Cultura, não poderia deixar de contemplar a seguinte experiência vivenciada por Andila no 3º Grau Indígena, considerando sua importância na idealização do projeto Ponto de Cultura Kanhgág Jãre.

O Ponto de Cultura foi idealizado por sua coordenadora, a liderança indígena e educadora Andila Kaingáng, com base em sua experiência na Licenciatura Intercultural no Mato Grosso (concluída em 2006), em que acadêmicos pertencentes a 36 povos indígenas do Brasil frequentavam a graduação, realizando apresentações culturais e exibindo danças, cantos, vestimentas e adornos tradicionais. Nesses momentos, os Kaingáng ficavam constrangidos devido ao desgaste cultural sofrido ao longo dos anos.

Andila Kaingáng, ao relatar a situação, lembra que, quando os Kaingáng foram chamados para a apresentação cultural, tal fato trouxe à memória dos parentes indígenas as consequências do processo de colonização, que destruiu física e culturalmente muitos povos indígenas no Brasil. Esses povos sofreram os primeiros impactos do contato com o não indígena colonizador, lutando para não serem escravizados, tendo seu sangue derramado em defesa de seus territórios e suas mulheres violadas num processo de miscigenação. Todo esse processo resultou em filhos de pele e cabelos claros, não falantes de suas línguas maternas, que já não ostentavam suas pinturas corporais, suas danças, seus cantos, mas que nem por isso se tornaram menos indígenas que os demais.

O relato de Andila Kaingáng expõe a realidade de muitos povos indígenas que, após os danos impostos pela colonização, atualmente se empenham em revitalizar línguas e culturas e retomar territórios tradicionais, mas que sofrem discriminação não somente por parte da sociedade não indígena como por parte dos próprios parentes indígenas.

Na idealização do projeto do Ponto de Cultura, Andila Kaingáng expressou a importância da valorização e do fortalecimento das nossas raízes – língua e identidade cultural, isto é, o ser Kaingáng – e a necessidade de o nosso povo conhecer as histórias dos seus antepassados, os desafios e as lutas. E, nesse caminho a ser trilhado, ouvir a voz dos anciãos, os Kanhgág Kófa, tornava-se imprescindível, posto que são eles os detentores dos conhecimentos tradicionais de seu povo. Por meio da oralidade, os Kanhgág Kófa historicamente asseguraram a manutenção e a reprodução cultural, de geração em geração, da cultura Kaingáng; contudo, devido aos valores impostos pela sociedade, eles foram aos poucos sendo silenciados. (KAINGÁNG, 2020, p. 14)

Anteriormente, em sua fala no documentário audiovisual produzido no âmbito do projeto Ëg Rá – Nossas Marcas³⁶ (2012), Andila já havia comentado a respeito do Ponto de Cultura Kanhgág Jãre e da importância de alertar os professores indígenas quanto ao seu papel de pesquisadores da história e cultura Kaingáng junto aos *kanhgág kófa* – os anciãos Kaingáng – e das possibilidades que tem de contribuir com seu fortalecimento e valorização

³⁶ O projeto Ëg Rá – Nossas Marcas conta também com a publicação impressa “Ëg Rá”.

dentro da Escola Indígena. Essa concepção, que Andila já defendia, se fortaleceu mais com a realização do 3º Grau Indígena.

Eu, como coordenadora do Ponto, voltei toda a questão da cultura para dentro da sala de aula. Sempre pensei que um professor tem que ser pesquisador, pra ele estudar e aprofundar aquilo que pra nós é normal, coisas que a gente vê e nem liga. Eu sempre digo: um professor tem que ser pesquisador pra que a gente possa juntar as nossas raízes e estudar como os nossos velhos, essa questão toda das nossas metades, a nossa mitologia, a nossa história, os processos próprios de ensino-aprendizagem (KAINGÁNG, 2012³⁷).

Cabe destacar que a publicação *Ponto de Cultura Kanhgág Jãre: 15 Anos* conta com o artigo “Marcas da Educação Escolar Kaingáng”/Kanhgág ag vënh kanhrân fã kãme, texto em português com tradução em Kaingáng, onde Andila marca a caminhada na educação escolar indígena, com início na década de 1970 na Terra Indígena Guarita, passando pelas experiências na APBKG e no 3º Grau Indígena (UNEMAT), até chegar ao Instituto Kaingáng e à iniciativa Ponto de Cultura Kanhgág Jãre.

Com o avançar do curso, outras experiências foram sendo vivenciadas. Uma delas estava relacionada à religiosidade indígena. A cosmovisão de cada povo presente dentro do 3º Indígena era socializada com os demais povos também representados ali. Entre uma e outra etapa do curso, sentimos a necessidade de voltar às nossas raízes e de aprender a ouvir mais os nossos velhos. Logo, convidamos nossos anciãos para os encontros dos professores a fim de que nos narrassem as histórias que faziam parte da mitologia Kaingáng e registrássemos esse saber.

Durante um período, tivemos momentos únicos em que aprendi sobre meu povo, sobre aspectos que eu desconhecia, sobre coisas importantes que fazem parte de nós, mas que nos tinham sido negadas e que, agora, iriam ocupar um espaço que estava vazio. E, dessa forma, seguimos nos reconhecendo na fala de cada ancião. Nunca aprendi tanto ouvindo os nossos velhos como durante o meu período de formação do Terceiro Grau Indígena (KAINGÁNG, 2020, p. 86).

³⁷ Essa fala de Andila também se encontra citada na publicação “Ponto de Cultura Kanhgág Jãre: 15 Anos”.

3.3.2 Publicações no 3º Grau Indígena

Enquanto acadêmica e pesquisadora, Andila elaborou artigos publicados ao longo do curso desenvolvido na UNEMAT, nos *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, dentre as quais destacamos “A trajetória da liberdade” e “A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil”, como oportunamente referenciados.

Os artigos de sua autoria constituem registro, por excelência, da memória do povo Kaingáng. São narrativas que brotam do olhar de quem vivenciou momentos árdus e que descortinam falas retóricas e colonizadoras que insistem em se manter e perpetuar, que evocam a resistência de si, mas, sobretudo, de um povo, que luta pela continuidade de sua existência. São falas que, embora situadas em um contexto espacial e temporal, representam a realidade vivenciada não apenas pelo povo Kaingáng, como por tantos outros povos indígenas do Brasil colonizado.

Enquanto conversávamos sobre seus escritos durante o 3º Grau Indígena, encontramos, em meio ao acervo pessoal de Andila, uma mensagem de Graça Graúna (original anexo), escritora e professora Potiguara que, sensibilizada ao ler “A trajetória da liberdade”, não se conteve e compartilhou a mensagem transcrita a seguir³⁸.

Recife, 2 de setembro de 2002

Estimada Acadêmica Andila Kaingang:

Acabo de ler sua trajetória (In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena* – vol. 1, n. 1, Unemat/B. Bugres). Sua história/memória me deixou bastante emocionada, pois não é todo leitor que tem a oportunidade e o privilégio de ler o trabalho de uma indígena acadêmica que acalenta o sonho e que tem a grande tarefa de “conduzir o [seu] povo com segurança pelo caminho da [...] autonomia intelectual” (p. 130).

Saiba que o seu sonho também alimenta o meu que é de ver respeitada a literatura indígena. Faço fé em Nhanderú que um dia as livrarias todas desse país e as famigeradas bienais de livros reconheçam as sábias palavras dos filhos e filhas da terra.

Fique triste não Andila. Os sofrimentos, o desrespeito, o deslocamento, os preconceitos pelos quais você e seu povo passaram – até chegar a esse direito sagrado que é a liberdade de expressão – hoje se transformam em calor humano que atravessa fronteiras.

Fique triste não Andila. Aquelas cartas que você escreveu, que foram “violadas [e que] nunca chegaram ao seu destino” (p. 125), hoje adquirem uma razão de ser; pois apesar dos 500 anos de exclusão a sabedoria indígena resiste.

³⁸ O arquivo original se encontra em anexo.

Agora Andila, eles (os algozes) saberão com quantas palavras sonhadas se faz uma trajetória da liberdade.

Paz e Luz em Nhanderú para você e a todos os povos indígenas. Parabéns pela autonomia.

Fraternalmente,

Graça Graúna³⁹

3.3.3 A pedagogia Kaingáng

Ao realizar o 3º Grau Indígena, os acadêmicos teriam de fazer a opção de concluir os cursos superiores de Licenciatura nas áreas de Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais ou Línguas, Artes e Literatura. Andila escolheu Ciências Sociais, apesar de sua dedicação à língua Kaingáng. Quanto à escolha, ela explica que:

Então eram três cursos e nós éramos três Kaingáng. E a questão da língua, estudar mais profundamente a língua Kaingáng, para mim era primordial. Pra nós, não podíamos fugir disso, não é? Daí sentamos nós três [Andila, Sandro e Márcia], pra gente conversar sobre a questão dos cursos, como é que a gente ia escolher. Nós tínhamos um colega que é de Santa Catarina, Sandro [era] o nome dele. Ele era muito bom em Ciências Exatas. Nós dissemos pra ele: “Então você fica com matemática”.

Daí eu falei para a Márcia – ela era uma menina ainda, né –, falei assim pra ela: “E você vai ficar com Línguas, Márcia, porque você tem idade para você fazer um mestrado, um doutorado, pós-doutorado... Pois é, você pode fazer todas as coisas, porque nós precisamos, então você vai ficar com Línguas”. Ela aceitou, e então eu fiquei com Ciências Sociais.

Eu acabei me arrependendo depois, porque eu devia ter feito Línguas também. Ainda quando um dos meus professores me viu na sala de Ciências Sociais, ele me falou assim: “O você está fazendo aqui? Você não devia estar lá no curso de Línguas?”. Eu disse: “Não, professor! Porque eu não quero, já estou cansada, não quero continuar mais estudando...”

³⁹ Indígena Potiguara, Graça Graúna (Maria das Graças Ferreira) nasceu em São José do Rio Campestre (RN). Escritora, poeta e crítica literária, é graduada, mestre e doutora em Letras pela UFPE e pós-doutora em Literatura, Educação e Direitos Indígenas pela UMESp. Informação disponível em: <https://ims.com.br/convida/graca-grauna/> Acesso em: 26 abr. 2023.

Eu já deixei a questão das Línguas com a Márcia, que é pra ela fazer, porque assim ela pode continuar estudando”. Então foi assim, né?

E, para mim, a questão da minha graduação era mais uma exigência que os brancos faziam da gente, para a gente poder trabalhar, não é? A gente ouvia sempre: “Você não tem formação, você não tem graduação”, isso e aquilo... Então, para mim, era mais uma necessidade. Mas hoje eu percebo que realmente a gente tinha razão, porque não era a universidade que ia ensinar para nós como trabalhar a nossa cultura, aquilo que era importante para nós, o ser Kaingáng, o ser indígena. Universidade nenhuma vai ensinar isso pra gente! Então, era mais uma exigência dos não indígenas para que a gente pudesse estar dentro de uma sala de aula. E hoje eu percebo que eu aprendi muito mais com o meu próprio povo do que do que dentro da universidade (Depoimento de Andila, 14 de abril de 2023).

Considerando a escolha pela formação na área de Ciências Sociais, Andila dedicou seu Trabalho de Conclusão de Curso à pesquisa “A Pedagogia Kaingáng”.

Gostaríamos de evidenciar alguns trechos desse trabalho, na qual a autora menciona que:

Auxiliar no aprendizado da criança Kaingáng, não é vista por esta sociedade como uma tarefa, um trabalho a ser realizado, uma responsabilidade a ser cumprida. Antes é vista como uma dádiva, um privilégio dos pais, que também é compartilhada com os avós da criança, maternos e paternos. Os tios, paternos e maternos, pelos laços de parentesco da cultura Kaingáng, passam a ser pais também, da mesma forma todas as tias, seja por parte do pai ou da mãe, passam a ser mães também.

[...] Com todo este cuidado e capricho da cultura Kaingáng, envolvendo tão carinhosamente tantas pessoas para garantir o bem-estar e o futuro de uma criança, é compreensível que não haja no meio do nosso povo, crianças abandonadas.

A criança não convive apenas com a família, ela está inserida num contexto maior e mais complexo, que é a sua aldeia, mais tarde toda a sociedade Kaingáng, que também em nenhum momento desse processo está eximida de dar a sua contribuição, todas as vezes que a criança precisar de ajuda. O ensino aprendizagem da criança Kaingáng é de responsabilidade de todos, envolve toda a comunidade, é coletiva.

[...] O aprendizado da criança Kaingáng acontece normalmente, sem traumas, porque só começa no tempo determinado por ela mesma, quando estiver pronta para tal. Os adultos não atropelam este processo, nem ficam tensos porque está passando o tempo de uma criança aprender determinada coisa. E esta tranquilidade dos adultos é sentida pela criança e é importante para ela caminhar com passos firmes um após o outro, na caminhada da construção dos seus conhecimentos, respeitando o ritmo do desenvolvimento físico, motor e intelectual de cada criança (BELFORT, 2006, p. 8-9;12).

3.3.4 Formatura da primeira turma do 3º Grau Indígena

Pioneiro na América Latina na formação, específica e diferenciada, de professores indígenas, e constituindo um marco para a Educação Escolar Indígena, o 3º Grau Indígena da UNEMAT promoveu a formatura da primeira turma de acadêmicos indígenas. Em 6 de junho de 2006, em Cuiabá (MT), 198 indígenas participaram da colação de grau, em um evento que reuniu as três turmas de licenciatura que fizeram parte desse projeto voltado à educação escolar indígena em nível superior.

O sonho que há tempos Andila cultivava se concretizou: dar continuidade à sua formação por meio da realização de um curso de formação específico para professores indígenas.

Imagem 21: Andila na Formatura do 3º Grau Indígena



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Imagem 22: Andila com Elias Januário na Formatura do 3º Grau Indígena

Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Imagem 23: Andila e Susana na Formatura do 3º Grau Indígena

Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

3.4 Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja/UFRGS)

Após a conclusão do 3º Grau Indígena na UNEMAT, Andila retorna à universidade para a realização do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Edição 2007/2009, promovido pelo Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Política pública de inclusão educacional, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja foi implementado pelo governo federal

por meio do Decreto nº 5.478/2005, inicialmente abrangendo a rede federal de ensino e, posteriormente, com o Decreto nº 5.840/2006, sendo ampliado às redes públicas estaduais e municipais de ensino, o que oportunizou com que jovens e adultos concluíssem o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, além de habilitá-los para uma profissão técnica, no caso dos concluintes do Proeja em nível médio.

Segundo Bergamaschi e Marques (2013, p. 10):

A ideia dessa especialização foi gestada no seio do Programa de Especialização PROEJA⁴⁰ desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – do Rio Grande do Sul, financiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC.

As autoras, professoras da Faculdade de Educação da UFRGS e Coordenadoras do Curso Especialização Proeja Indígena, mencionam que, em sua segunda edição, ao abrir vagas específicas para ingresso de estudantes indígenas, o programa oportunizou que três professoras pertencentes ao povo Kaingáng obtivessem a certificação de especialistas. “A presença das estudantes indígenas motivou um importante diálogo intercultural, carregado de surpresas, encantamentos e aprendizagens recíprocas” (BERGAMASCHI, VENZON, 2010, p. 13), além de ter inaugurado a participação indígena nos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UFRGS.

Andila é uma das três professoras que, juntamente com Maria Inês de Freitas e Márcia Gojtên Nascimento, tiveram a oportunidade de participar da segunda edição do Proeja, cujos trabalhos de conclusão reforçaram a necessidade de aprofundar e ampliar a relação entre necessidades indígenas e as proposições desse programa. Conjuguar a Educação Básica para Jovens e Adultos com a Educação Profissional está vinculado às “demandas e estratégias específicas das comunidades e dos povos indígenas”.

Cláudia Antunes (2013, p. 90) destaca que uma das entrevistadas de sua pesquisa, que se formou na segunda edição do Proeja, relata como a presença dos estudantes indígenas impactou aquela experiência:

O Proeja não era indígena, mas fizemos ele ser indígena, porque em cada aula fazíamos um paralelo. O professor nos fazia pensar aquele tema em Kaingang, na

⁴⁰ O Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil tem, no bojo de suas ações, cursos de Especialização (Pós-Graduação *lato sensu*), visando a formação de professores.

nossa realidade, na nossa visão [...]. E tivemos abertura também, porque eles podiam não dar tempo, eles podiam nos colocar junto com a turma e dizer que não íamos trabalhar essa especificidade. Então os outros da nossa turma é que foram obrigados a compartilhar conosco a experiência. Mas eles gostaram, houve uma receptividade muito grande com a nossa experiência de educação.

Sob o título “Vênh Kanhrân”, que em Kaingáng significa “aprender”, Andila faz uma abordagem do conceito pedagógico relacionado a “aprender” para o seu povo, em uma produção científica escrita em kaingáng e em português, evidenciando a importância e a valorização da língua materna nas concepções e práticas de ensino e aprendizagem.

A publicação “Pensando a Educação Kaingang”,

Contém os trabalhos de conclusão de três educadoras kaingang que realizaram o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Representa o esforço destas intelectuais kaingang em refletir acerca da escola, das práticas tradicionais de educação e de suas expectativas enquanto educadoras. (BERGAMASCHI, VENZON, 2010, p. 13)

Ao escrever as palavras abaixo em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Andila não imaginava que, anos mais tarde, sua trajetória na educação escolar indígena e seu protagonismo junto ao povo Kaingáng despertaria interesse em ser aprofundada em uma pesquisa realizada na própria UFRGS:

Nós, kaingang, não nos preocupamos em registrar por escrito nossas experiências de trabalho. Por isso, hoje, pretendo fazer isso: relatar minha experiência profissional enquanto educadora bilingue pertencente ao Povo Indígena Kaingáng. Quem sabe, algum dia, alguém possa querer se aprofundar neste assunto e, então, encontrará este breve registro.

Nós nunca perguntamos para os nossos “velhos” como era quando não havia escolas nas Comunidades Indígenas, como se conduzia o aprendizado das crianças, onde, como e quem a fazia. Então registrarei tudo. É preocupada com os professores indígenas que faço este trabalho porque, se eles quiserem ser bons professores kaingang, eles terão de ouvir os nossos “velhos”! Pois é neles que está a essência da escola diferenciada. São, pois, a base para um Projeto Político-Pedagógico.

O professor kaingang precisa resgatar e valorizar as formas tradicionais kaingang de repassar os conhecimentos para os jovens, porque essas formas não são meros métodos em fase de experimentação, mas sim metodologias aplicadas, avaliadas e aperfeiçoadas através dos tempos. Saberes estes não disponíveis em nenhuma universidade, mas, apenas, na memória dos nossos velhos, adormecida, anestesiada pelo sofrimento da discriminação e do preconceito de uma sociedade que não soube reconhecê-los. (INÁCIO, 2010, p. 22-23)

Acerca dessa época, gostaria de evidenciar na fala enriquecida em detalhes da professora Aparecida Bergamaschi⁴¹, a dimensão e o impacto da presença de Andila no curso do Proeja promovido pela UFRGS entre os anos 2007 e 2009:

Meu nome é Maria Aparecida Bergamaschi, sou professora titular na Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Eu vou, então, conversar um pouco, falar um pouco aqui sobre a Andila Inácio, Andila Kaingáng, essa grande professora, essa grande mestre, essa grande sábia do povo Kaingáng, que muita contribuição tem dado para educação.

Eu conheci a Andila, eu acredito que foi no ano 2000, ou talvez 2001, numa reunião do NEI, o Núcleo de Educação Indígena que acontecia na SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul). Nesse fórum, no NEI, eu tive oportunidade, então, de conviver muitas vezes com a Andila, ouvir as suas falas. Uma professora que esteve sempre na ponta, então, da luta e das reivindicações para uma educação indígena de qualidade.

Então, nesse meu primeiro encontro com Andila, eu me lembro que ela estava com uma camiseta da APBKG (Associação de Professores Bilingües Kaingáng e Guarani). E ela tinha camisetas para vender. Comprei, assim, com toda felicidade, com toda alegria, com toda honra, uma camiseta que durou muito tempo. Pena não ter até hoje essa camiseta. Tive então a oportunidade de inúmeras vezes conversar com Andila e, principalmente, de escutar Andila na sua luta, nos seus movimentos, pela escola, pela educação escolar indígena bilingüe e nas escolas Kaingáng.

Em 2003, Andila esteve na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação, que foi na semana acadêmica. Numa semana acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Andila esteve presente junto com uma comitiva da UNEMAT, onde Andila fazia a Licenciatura Intercultural. Então vieram algumas pessoas a convite da Coordenadora do PPGEDU, da UFRGS, para falar sobre essa licenciatura intercultural, para falar sobre o ensino superior indígena, um tema que, na universidade, ninguém falava sobre isso. E já estava na metade do meu doutorado na Faculdade de Educação, era a única pessoa que falava sobre isso.

Me lembro, assim, de encontrar Andila e ficar muito feliz. Conversamos e Andila então falou que ela gostaria de ter uma reunião com alguém da reitoria, porque precisava-se falar sobre a presença, a necessidade de abrir vagas para estudantes indígenas na UFRGS.

Então eu me dispus a ver uma possibilidade de conversa na reitoria. Ela foi recebida pelo pró-reitor de extensão, que abriu um horário na sua agenda.

E a Andila foi então falar disto: que precisava se colocar o pé na porta da UFRGS, para abrir uma fresta, para abrir uma entrada de estudantes indígenas na universidade. Eu me lembro, assim, que esse foi um dos primeiros movimentos na UFRGS. Esse primeiro movimento então, foi feito pela Andila nessa primeira reunião, no ano de 2003.

Em 2007, 2008, 2009 a UFRGS desenvolveu, por meio da Coordenação da Simone Valdete dos Santos da Faculdade de Educação, um Programa Nacional de Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Chamava-se PROEJA e era um curso de especialização. Conversando com Simone, pensamos em ter vagas, cotas para indígenas nesse curso de especialização, nessa pós-graduação *lato sensu*. Então foi bem no período que se discutiu vagas nos cursos de graduação da UFRGS, que começou em 2008, fruto da luta em que Andila sempre esteve muito presente para que houvesse.

⁴¹ Depoimento gravado em áudio pela professora Aparecida Bergamaschi, em 1 de abril de 2023.

Pra que a UFRGS então abrisse essa possibilidade de vagas nos cursos de graduação, começou em 2008. Eu lembro da Andila participando de um grande seminário que a gente fez para elaborar o primeiro momento do acolhimento, seleção, ingresso e permanência dos estudantes indígenas na universidade e isso foi no final de 2007 e início de 2008. O primeiro ingresso foi em 2008.

Nessas conversas, então a gente teve a ideia de ter vagas reservadas para indígenas no PROEJA Indígena. E com isso nós fizemos algumas reuniões no interior do Rio Grande do Sul, fomos até alguns Institutos Federais e fomos em Passo Fundo e em uma reunião para divulgar esse PROEJA, essas vagas. Andila esteve presente e fez a Especialização junto com mais algumas pessoas que eu não lembro agora do nome. Andila foi uma que vinha para esse curso de Especialização.

Então assim, começou a frequentar a UFRGS como estudante, como estudante de Pós-Graduação Lato Sensu, e isso foi uma grande qualificação para a UFRGS porque ela trouxe muitas ideias.

Ela trazia sempre essa atualização para a universidade em relação a educação escolar, educação escolar indígena. Ela defendeu a monografia dela de Especialização, em que grande parte ela escreveu na língua Kaingáng.

Lembro que no dia da defesa, da apresentação da monografia dela. Foram reunidos grandes professores da Faculdade de Educação. E ela, novamente, fez metade da defesa na língua Kaingáng, o que deixou as pessoas numa grande admiração! Lembro, assim, de depoimentos de professores muito admirados!

Andila onde ela passa, ela deixa essa marca da sua sabedoria. Ela deixa essa marca de uma grande lutadora que ela é. Ela deixa essa marca da resistência e da re(e)xistência. Da importância da língua Kaingáng e da importância da educação escolar Kaingáng, da importância das vagas na universidade.

E essa presença da Andila, num curso de Especialização, ocupando uma vaga num curso que era, predominantemente, com professores brancos. A Andila afirmava a todo o momento que a gente precisaria ter um curso específico para indígenas e, desse sonho da Andila e dessa luta da Andila, nós fomos construindo uma proposta para Especialização PROEJA Indígena, que funcionou no ano de 2010 e no ano de 2011.

A Andila nos ajudou nesse sentido. Assim, ela fez toda a proposta pedagógica. A gente se reunia, ela vinha pra Porto Alegre fazer reuniões conosco, para elaborar então essa proposta para o curso de especialização.

Na especialização, então, a Andila foi a coordenadora pedagógica. Ela que teve a ideia da gente fazer os componentes pedagógicos. Ela foi trazendo, então, todo o conhecimento dela, a experiência dela, das licenciaturas interculturais e indígenas, onde a gente fez esse currículo específico, com as aulas, com cada componente curricular, com dois professores que desempenhavam a docência compartilhada: um professor ou professora da universidade e um professor, uma professora indígena.

Andila trabalhou nesse curso, desse curso então a gente tem publicações. Uma primeira publicação foi das monografias, foi a monografia da Andila, da Maria Inês de Freitas e da Márcia Nascimento. Depois, na sequência, a gente também fez uma publicação do PROEJA Indígena, que são as escritas desses alunos Kaingáng que participaram do curso.

Então, assim, a Andila, foi importante a presença dela, porque ela ajudou fazer um levantamento pra listar esses professores que já haviam feito graduação e que seriam, então, o público potencial pra participar do PROEJA Indígena.

Eu acho que foi um marco dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porque foi o único curso específico, uma atividade de ensino, uma especialização, uma pós-graduação *lato sensu* Específico para a indígenas e nesse curso, então, concluíram 18 intelectuais Kaingáng. Temos então essa publicação do PROEJA Indígena.

Andila também sempre esteve muito presente na política de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS. Então, para ajudar a elaborar essa ideia de que nas graduações da UFRGS deveria ter vagas em todos os cursos, que as comunidades deveriam opinar sobre os cursos necessários para os indígenas. Então, foram bandeiras importantes da Andila.

A necessidade de ampliação de vagas e a necessidade de a UFRGS ter cursos específicos para os estudantes indígenas. Então, assim, em relação à presença da Andila na universidade, na UFRGS, nós só temos a agradecer!

A Andila também teve uma participação muito importante na luta pela lei 11.645, e eu lembro que em 2008, numa das aulas que ela esteve presente, sempre como professora dos professores dos cursos, como professora dos seus colegas, Andila proferiu uma frase muito linda nela, disse que a lei 11.645 é uma dádiva dos povos indígenas para os não indígenas, porque há uma possibilidade de todas as pessoas conhecerem a sua ancestralidade indígena.

Então a luta da Andila é uma luta por uma sociedade antirracista, por uma sociedade habitada pela diversidade. Por uma sociedade que respeite, conheça e reconheça os conhecimentos, as epistemologias, as metodologias, as filosofias, as cosmologias, as cosmovivências indígenas.

Então acho que, nesse sentido, a Andila tem uma participação muito importante na UFRGS, na criação das políticas e na participação de eventos, ela sempre esteve presente. Em 2019, Andila foi palestrante na abertura da Jornada do Pensamento, de Rodolfo Kusch, materializando aquilo que o Rodolfo Kusch sempre pregou: de que os indígenas têm a sua filosofia, têm os seus conhecimentos... e a Andila mostrou nesse evento que ela participou.

(Depoimento de Aparecida Bergamaschi, 1 de abril de 2023)

Para além do Proeja, vemos os reflexos da luta da Andila no contexto da UFRGS a fim de assegurar que os indígenas também tivessem acesso à qualificação em nível superior, bem como a preocupação com o acolhimento deles, de forma a assegurar a sua permanência na universidade até sua conclusão.

Também destacamos seu engajamento e protagonismo na UFRGS, juntamente com os professores indígenas Kaingáng. Em 30 de março de 2023, Andila participou da mesa de abertura do evento de lançamento das publicações produzidas no âmbito da 5ª Edição da Ação Saberes Indígenas na Escola⁴², que acontece no âmbito da UFRGS, na qual, mais uma

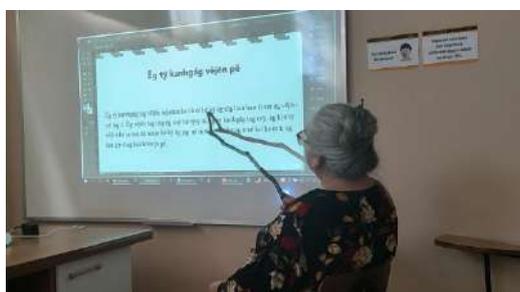
⁴² Implementada em decorrência de demandas indígenas e concebida como política do Ministério da Educação em âmbito nacional, a Ação Saberes Indígenas na Escola é instituída pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013: “Art. 1º Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica. Art. 2º São objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola: I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (BRASIL, 2013).

vez, reforçou “a importância da produção de material didático específico produzido por professores indígenas para as escolas indígenas, bem como a importância da UFRGS pela parceria neste processo (fala de Andila na abertura do evento na UFRGS, Porto Alegre, 30 de março de 2023). A Ação Saberes Indígenas na Escola na UFRGS, que ocorre desde 2014 em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, é realizada com os povos indígenas Kaingáng e Guarani Mbyá da região por meio de encontros com professores indígenas. Esses encontros visam fomentar reflexões acerca da educação escolar indígena em vista das especificidades da escola indígena, concepções e práticas, como também da elaboração de material didático pedagógico específico para cada povo indígena.

Andila teve uma participação muito significativa na revisão de todo o material Kaingáng produzido nesse evento, o que a deixou muito satisfeita em contribuir com a produção de material didático que se propõe a subsidiar professores Kaingáng em escolas indígenas do Rio Grande do Sul. Ela teceu elogios à iniciativa desenvolvida entre a Ação Saberes Indígenas na Escola e o Instituto Kaingáng, a qual deu oportunidade para que a organização indígena conduzisse a produção editorial dos 12 livretos que compõe a coleção “Kanhgág Vãnhkajrãnrãn Fã To Vãme”, nesta que constitui a primeira parceria da Editora Instituto Kaingáng.

E para recordar um pouco desse momento em que organizadores discutiam e revisavam os textos das publicações e do evento de lançamento do material publicado na FACED, em 30 de março de 2023, trago alguns registros (imagens 24, 25 e 26).

Imagem 24: Andila revisando textos em Kaingáng na UFRGS em 18 de novembro de 2022



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

Imagem 25: Lançamento das publicações da 5ª Edição do “Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS”, em 30 de março de 2023



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

Imagem 26: Kujá D. Iracema, Andila Kaingáng e Susana em evento de lançamento das publicações da 5ª Edição do “Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS”, em 30 de março de 2023



Acervo pessoal de Susana Kaingáng.

À guisa de desfecho desses momentos tão intensamente vivenciados por Andila na UFRGS, na qual ela tem experimentado uma trajetória tão marcante e significativa, vemos em sua presença na universidade a luta pela conquista e demarcação desse território. Território de pertencimento dos povos indígenas, no qual se reivindica o reconhecimento das epistemologias, filosofias, conhecimentos, saberes, cosmologias dos nossos povos. Assim, não falamos apenas da presença de Andila Kaingáng enquanto individualidade, mas da presença de toda coletividade que se vê representada por sua pessoa e seus ideais de luta.

Já demarcando esse território, recordamos a ilustre presença de Andila na ministração da sua primeira aula em Kaingáng na UFRGS (imagem 27).

Imagem 27: Encontro na UFRGS discute línguas Caingangue e Guarani

Data: 13/08/91

ZERO HORA

ENSINO

Encontro na UFRGS discute línguas caingangue e guarani



□ Curso inicia às 19 horas de hoje no Salão de Atos II, numa promoção da universidade e Associação Nacional de Apoio ao Índio. As aulas serão ministradas por professoras índias

Um ano antes da comemoração dos 500 anos da chegada dos europeus na América, quando se discute-se a descoberta ou a descoberta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) promovem o curso "As sociedades guarani e caingangue: padrões sociais e língua". Pela primeira vez, há o reconhecimento e a valorização da língua indígena, quando há apenas 12 mil caingangues e 2 mil guaranis nas reservas, estadas e periferias do Rio Grande do Sul.

A abertura do curso será hoje, às 19h, no Salão de Atos II da UFRGS, com a presença de lideranças guaranis e caingangues, do pró-reitor de Extensão, Valdomiro Manfró, e dos representantes da ANAÍ. O professor Renato Paulo Saul, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, vai abordar o tema "A língua e o professor Nelson Bocira, de Ética e Filosofia Política, vai falar sobre os direitos indígenas.

O primeiro módulo, de língua guarani, é ministrado pela paraguaita Graziele Clamotto, uma guarani. O segundo módulo, de língua caingangue, é ministrado por Juraci Andila Nivygsãnh Inácio, professora bilingue do Toldo de Guarita, que dará pela primeira vez aulas a brancos.

RIQUEZA — O coordenador do curso, o professor José Vicente Tavares dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, enfatiza que o curso demonstra a valorização da pluralidade cultural do Rio Grande do Sul pela universidade e se insere no debate mundial dos 500 anos da chegada dos brancos na América. O objetivo é "tornar conhecidas e reconhecidas as línguas e as culturas guarani e caingangue, abordando três aspectos: a riqueza da língua, a importância cultural e a literatura oral (lendas)".

O primeiro módulo vai de hoje até 23 de agosto e o segundo será desenvolvido de 9 a 20 de setembro, sempre das 19h às 21h. São 70 horas/aula, ao preço de Cr\$ 5 mil para estudantes e desempregados e Cr\$ 7 mil para profissionais. As inscrições podem ser feitas na Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, Avenida Paulo Gama 110, quinto andar, telefone 38 16 33 (ramais 3374 e 3064). O curso acontece à noite, em local da abertura do curso, antes do jantar.

A coordenadora da ANAÍ, Natburga Rosa Reckziegel, revela que é a primeira vez que a língua guarani será ensinada sem "contaminação". Até hoje, se ministrava o "guarani dos padres jesuítas". Como a língua não é apenas um mero aglomerado de palavras, mas revela toda a visão de mundo de um povo, o curso também tem o objetivo de restabelecer a identidade dos guaranis e caingangues, não pelo mero, a verba dos oportunistas. "A língua é a alma de um povo", afirma Rosa.

Jornal Zero Hora (1991).

Em 1991, no contexto de iniciativas promovidas pela UFRGS em alusão aos 500 anos da chegada dos europeus a América, a Pró-Reitoria de Extensão realiza o curso "As sociedades Guarani e Caingangue, padrões sociais e língua" em parceria com a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ).

O curso era constituído por módulos ministrados por professoras indígenas pertencentes ao povo Guarani e ao povo Kaingáng, tendo em vista contribuir com a valorização e o reconhecimento das línguas indígenas. O módulo da língua Guarani foi ministrado por uma professora do Paraguai e o módulo da língua Kaingang foi ministrado por "Juraci Andila Nivygsãnh Inácio, professora bilingue do Toldo de Guarita, que dará pela primeira vez aulas a brancos" (ZERO HORA, 1991).

No artigo “A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil” vemos Andila comentar sobre a aula em Kaingáng na UFRGS, quando lembra que, ao perceber que as aulas em Guarani “seriam mais ricas do que as em Kaingáng” porque lhe faltava conhecimento sobre a “gramática Kaingáng, ou no mínimo saber noções básicas de linguística” (BELFORT, 2005, p. 17), acabou ficando insegura para ministrar a aula. Assim, no intuito de contornar a insegurança, recorda a estratégia utilizada:

Então minhas aulas foram mais voltadas para a cultura, assistência, situação atual, organização social, casamento e limitei-me a traduzir e escrever algumas palavras e frases para eles, mas mesmo assim me perguntaram muita coisa sobre a estrutura da nossa língua, que fiquei devendo para eles. (BELFORT, 2005, p. 17).

4 A LUTA

O Contraditório
(KAINGÁNG, 2013, p.47-48)

Quem é aquele que se diz civilizado
 Que criou o antídoto, que elimina a vida
 Que destrói o mundo num toque de dedo
 Que se engrandece porque detém a morte
 Que envenena a Terra, a água e o ar que geram a vida
 Que sufocou sabedorias milenares
 Que massacrou as verdadeiras civilizações
 Que hoje parece estar arrependido
 Que hoje nos quer como quando nos encontrou
 Que hoje nos discrimina, por não sermos mais como antes
 Que diz: “não parecem mais índios”
 E vai procurar em outros lugares
 Onde seu veneno não chegou tão forte
 Que fará com nossos parentes agora
 Será que percebeu que estava errado
 Na cosmologia indígena, “civilizado”:
 É aquele que estabelece com a natureza
 Uma relação de respeito e equilíbrio
 É aquele que retém a “Vida”, não a morte
 É aquele que garante o futuro de quem ama
 Oh civilizado!
 Profano! Nos julga pela aparência
 Insensível! Que não consegue enxergar a alma
 Me dou o direito de ter pena de você
 Por que encontraria na minha alma
 As marcas do teu veneno
 E as pegadas de como a ele sobreviver.

Andila Nĩvygsãnh

Historiadores afirmam que a população indígena no Brasil, em 1500, era estimada entre cinco e dez milhões de habitantes pertencentes a mil povos diferentes, que dispunham de seus territórios, cada qual com sua língua, costumes, culturas, crenças e economia sustentável.

Ao longo dos séculos que se passaram a partir da invasão promovida pelo colonizador aos territórios tradicionais, evidenciou-se a adoção de políticas de relação entre governo e povos indígenas que drasticamente influenciaram não somente no modo de viver desses povos, mas em sua sobrevivência. Vivenciamos, até os dias atuais, as consequências resultantes desse “encontro intercultural” travado entre os ditos “primitivos” e os “civilizados”, entre a superioridade da cultura que escravizou, dizimou e subjogou nações indígenas de “culturas inferiorizadas” que aqui viveram e que por gerações gozaram

plenamente de territórios e soberania, fomentando suas tecnologias e conhecimentos milenares.

Esse encontro cultural, muito longe de evidenciar um diálogo entre culturas e povos diferentes, destaca, na verdade, o choque cultural que caracterizou a trajetória da colonização e as trágicas consequências que foram e continuam sendo vivenciados junto a vários povos da nossa aldeia global, resultado de um sistema imperialista e capitalista. Um sistema colonialista que se impõe, segundo Fanon (2005, p. 282), sobretudo pela “negação sistematizada do outro, uma decisão obstinada de recusar ao outro todo atributo de humanidade”, cuja ideologia ultrapassa a exploração dos recursos naturais e da mão-de-obra conquistados nos territórios colonizados.

Nestes mais de 520 anos, a negação do direito à vida e à condição de ser humano foi utilizada como estratégia de colonização, justificando a aniquilação e a destruição em massa dos povos originários que aqui habitavam, além da expropriação de seus territórios, considerados terras de ninguém: *res nullius*. As práticas colonialistas tiveram continuidade com a negação e a exclusão dos direitos dos povos indígenas no contexto de criação do Estado-Nação.

A formação dos Estados nacionais na América Latina representou o silenciamento e o apagamento de culturas e línguas dos povos indígenas, arraigado no processo de exclusão e negação de sua diversidade cultural e autonomia frente ao estado nação. A monoculturalidade – um só povo, uma língua, uma cultura e uma religião – passa a ser a justificativa do extermínio das comunidades indígenas, subordinadas a um plano jurídico calcado em um direito único: o direito do colonizador.

Uma sociedade pautada em direitos que primam por individualidades, e não pelo reconhecimento das diversidades existentes, especialmente no contexto dos povos indígenas, resulta na negação ou exclusão de direitos desses grupos no plano jurídico-institucional, característica marcante dos Estados nacionais.

A ruptura com essa ordem se verificará no contexto das reformas constitucionais que avançam, sobretudo em países da América Latina, a partir da década de 1980, em face da emergência do multiculturalismo, concomitante ao reconhecimento da diversidade cultural e direitos indígenas no bojo das cartas constitucionais, a exemplo da Carta Magna do Brasil, promulgada em 1988.

4.1 De 1500 a 1988: políticas indigenistas implementadas pelo governo brasileiro

De 1500 até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro apoiou e financiou a adoção de políticas pautadas no extermínio e na integração dos povos indígenas à sociedade nacional. O contato com o colonizador, quando não resultou no genocídio dos povos indígenas, teve como consequência sua desestruturação linguística e cultural, caracterizando a promoção de práticas etnocidas sem precedentes registradas na história da conquista destas terras.

Darcy Ribeiro (1993, p. 10-11), menciona que a “praga que mais devastou os povos indígenas, desde o começo dos nossos séculos, foram as pestes europeias de extremada virulência”; “outra praga, o genocídio” – que menciona estar diminuindo de frequência após os tempos de Rondon –, assim como “a terceira peste, que é o extermínio cultural, o etnocídio”. Corroborando com esse entendimento, Candau (2010, p. 155) também afirma que essa fase foi “caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas”, enfatizando que eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial.

Assim resultou o encontro entre indígenas e colonizadores:

O encontro das duas culturas (européia x nativa das américas) foi o confronto trágico de duas forças em que uma pereceu necessariamente, um encontro nada amigável de duas civilizações: uma considerada “desenvolvida” (a européia) por conhecer certas tecnologias (a irrigação, o ferro e o cavalo) versus a nativa (desconhecida, por isso “bárbara”) ensimesmada com a natureza, com uma religião diferente (divindades da natureza= panteísta, a lua, o sol, as estrelas...), com uma organização política (império maia, asteca, inca) dono de uma filosofia e uma cultura milenar. “Índio” foi o nome dado pelos europeus aos se confrontarem com o “outro” (habitantes das terras meridionais), e quem deu o nome acabou se apossando, ficando dono. (CREMONESE, 2000, p. 86)

As políticas de extermínio dos povos indígenas perduraram até a formação dos Estados nacionais na América Latina, no decorrer do século XIX, “alguns majoritariamente indígenas, mas construídos à imagem e semelhança dos antigos colonizadores: Estado único e Direito único”, segundo Souza Filho (2009, p. 63). A superação desse cenário tornou necessária a adoção de uma nova política pelo governo brasileiro, condizente com as demandas provenientes dos Estados nacionais em formação, a incidir no relacionamento entre Estado e povos indígenas remanescentes – haja vista que as práticas de extermínio

resultaram numa drástica redução da população indígena – de forma que estes fossem assimilados à sociedade nacional. Alvo de um processo de transfiguração étnica⁴³, isto é, a partir da ideia de que “sociedades indígenas não se assimilam nem se aculturam, mas se recriam em novas sínteses culturais” (GOMES, 1988, p. 30), a população indígena sofreu intensos ataques a suas línguas e a seus costumes para que nela se forjasse uma identidade nacional.

O processo de integração ou assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional se intensifica ao longo do século XX, culminando, inicialmente, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Seu objetivo era prestar assistência aos índios em território nacional e, nesse contexto, contribuir com o processo de transição dos povos indígenas da condição de “índios” a “cidadãos brasileiros”, como ensina a jurista indígena Fernanda Kaingáng (BELFORT, 2006, p. 18-19).

Darcy Ribeiro explica que coube principalmente aos positivistas a formulação dessa nova política indigenista, baseada no evolucionismo humanista de Augusto Comte, a qual propugnava “pela autonomia das nações indígenas na certeza de que, uma vez libertas de pressões externas e amparadas pelo Governo, evoluiriam espontaneamente” (RIBEIRO, 1993, p. 134).

Segundo esse entendimento, o SPILTN,

previa uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios em caminho hábitos mais sedentários e, daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com os sertanejos. (RIBEIRO, 1993, p. 138).

Essa incumbência coube a Marechal Cândido Rondon, cuja atuação tornou-se conhecida pelo lema “Morrer se preciso for, matar nunca”.

Com os primeiros anos de atuação, houve o reconhecimento das especificidades relacionadas às questões indígenas e a necessidade de tratar exclusivamente delas,

⁴³ “Procuramos precisar o conceito de transfiguração étnica concernente ao processo de formação e transformação das etnias para utilizá-lo com referência ao processo geral de passagem dos grupos indígenas da condição de isolamento à de integração, com todas as suas consequências de mutação cultural e social e de redefinição do ethos tribal” (RIBEIRO, 1993, p. 15).

transformando o SPILTN em Serviço de Proteção aos Índios (SPI), procedendo a transferência das atribuições relacionadas à localização de trabalhadores a outra instituição governamental.

Apesar dos relativos êxitos alcançados pelo SPI ao longo de sua atuação, o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos esclarece que o maior problema enfrentado pelo órgão se deu quando não soube o que fazer dos povos indígenas contatados, haja vista que “o convívio que se sucedeu foi nefasto para os índios” (SANTOS, 1989, p. 15). Por fim, envolvido em uma série de escândalos de corrupção em 1966, o SPI é extinto.

Entre os escândalos estavam denúncias promovidas contra seus funcionários por extermínio de grupos indígenas e utilização em trabalho escravo, dilapidação do patrimônio indígena, introdução de doenças venéreas em grupos recém-contatados, até a convivência na criação de legislações abrangendo territórios indígenas, que incentivavam a perpetuação de erros já cometidos no decorrer do século XIX. (BELFORT, 2011, p. 38).

Em 1967, sucedendo o SPI na assistência aos indígenas do Brasil, por força da Lei nº 5.371 se deu a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai). Vinculada ao Ministério da Justiça, ela é a principal executora da política indigenista no país, cuja atuação é amparada por um novo marco legal a fim de regulamentar a situação jurídica dos “índios”: a Lei 6.001, promulgada em 1973, conhecida por Estatuto do Índio.

No auge da implementação da política assimilacionista adotada pelo governo brasileiro, o Estatuto do Índio inicia o primeiro artigo aludindo aos propósitos a que foi constituído: “Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973).

Se a maior dificuldade na atuação do SPI consistiu em não encontrar soluções em relação às populações indígenas contatadas, cuja tentativa de convívio com a sociedade não indígena havia alcançado resultados terríveis, como esperar que o Estatuto do Índio pudesse apresentar respostas à preservação da cultura dos povos indígenas e, concomitantemente, garantir sua integração progressiva e harmoniosa à sociedade nacional?

Darcy Ribeiro (1993, p. 8) a partir de uma pesquisa realizada sobre índios e brancos no Brasil promovida a pedido da UNESCO, retrata a situação dos povos indígenas no decorrer do século XX e apresenta que os resultados ocasionados pelo impacto da têm como consequência a transfiguração étnica desses povos indígenas, e não sua plena assimilação:

[...] de todos os grupos indígenas sobre os quais obtivemos informação fidedigna, podemos dizer que não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário dessa expectativa, a maioria deles foi exterminada e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não nos seus hábitos e costumes, mas na auto-identificação como povos distintos do brasileiro e vítimas de sua dominação.

Após o período das ditaduras militares que caracterizaram as décadas de 1960 e 1970, a década de 1980 é marcada por intensas discussões em torno da reestruturação das constituições políticas dos países da América Latina. Nesse cenário, no decorrer do processo de redemocratização, as lideranças indígenas no Brasil se articularam no momento pré-constituente e durante a elaboração do texto constitucional, com apoio das organizações indigenistas e da sociedade civil organizada, a fim de que nossos direitos coletivos fossem garantidos.

4.2 Movimento Indígena Brasileiro

Protagonistas de reivindicações e resistências, as lideranças indígenas no Brasil ganharam destaque regional, nacional e internacional na luta para que os direitos dos nossos povos se tornassem reconhecidos. Na obra “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”, resultante da tese sobre o Movimento Indígena Brasileiro⁴⁴, o escritor indígena Daniel Munduruku faz uma reflexão acerca de acontecimentos sociais que eclodiram a partir da década de 1970 e contribuíram para a mobilização política de lideranças indígenas no contexto de redemocratização do país:

Nesse período, o movimento social estava em pleno desenvolvimento num país desgovernado por militares que adotaram uma linha dura contra os movimentos pró-democracia, e os povos indígenas passaram a ser incorporados nessa movimentação política através da participação em assembleias de líderes e chefes indígenas. Dessa inserção no movimento social nasceu uma consciência pan-indígena, que fez com que percebessem que havia problemas semelhantes entre seus povos, gerando ações concretas em prol de seus direitos. (MUNDURUKU, 2012, p. 11)

⁴⁴ Na obra, Daniel Munduruku entrevista cinco lideranças indígenas que participaram desse movimento: Darlene Taukane, Carlos Estevão Taukane, Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Manoel Moura e Marcos Terena.

Essa mobilização culminou com a “abertura para a institucionalização do Movimento Indígena”, o qual vem para assumir “o papel de protagonista na proposição de novo modelo de política indigenista por parte do órgão oficial” (MUNDURUKU, 2012, p. 11), na criação da União das Nações Indígenas (UNINDI), sucedida em 1980 pela União das Nações Indígenas (UNI), a qual foi integrada por lideranças indígenas provenientes de diferentes povos das variadas regiões do país (MUNDURUKU, 2012 p. 53).

Assim, sob presidência de um líder Terena, a UNINDI dá início à articulação

[...] de lideranças indígenas mais representativas de grupos indígenas que se vieram destacando como os mais aguerridos na defesa de seus direitos, tais como os Xavante, os Guarani, os Saterê-Maué, os Tukano, os Kaingang e os próprios Terena, entre outros. (OLIVEIRA, 1988, p. 37)

Curioso mencionar que no nascedouro do Movimento Indígena, Daniel Munduruku pontua que ele foi “organizado quando jovens oriundos de diferentes universos étnicos se encontraram para fundar um caminho absolutamente novo e para onde não poderiam trazer sua tradição”, muito embora “não fosse possível deixar de se reportar às próprias tradições, no seio das quais foram forjados” (MUNDURUKU, 2012, p. 66). O escritor lembra que, nesse momento, eles provavelmente compreenderam a necessidade de criar um modo novo de percepção do momento histórico que vivenciavam e assumiram a identidade genérica de “índios”, na tentativa de unificar e fortalecer suas ações.

Daniel Munduruku (2012, p. 45-46) também explica que:

Tudo começou em meados da década de 1970, quando lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias. Até então, essas comunidades estavam voltadas muito mais para suas próprias necessidades e dificuldades de sobrevivência. Para isso procuravam resolver suas demandas em nível local, sem se envolverem com os problemas e dificuldades dos povos que estavam além de suas fronteiras.

Assim, o Movimento Indígena despontou e consolidou lideranças que se tornaram referência nacional, pelo relevante papel assumido especialmente no contexto da luta pró-redemocratização que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A transcrição a seguir sinaliza alguns desses momentos tão intensamente vivenciados, que merecem ser referências para as atuais gerações de lideranças indígenas, seja pela memória oral, escrita ou visual:

Quem fala? Na década de 80, “os índios” foram protagonistas de várias cenas marcantes no cenário político nacional, as quais, registradas por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam manchetes nos jornais e telejornais: o cacique Mário Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante o discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte, ou ainda o de advertência de Tuíra (mulher Kayapó), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lâmina do seu terçado. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 47).

Imagem 28: Ailton Krenak em discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte, em 1987

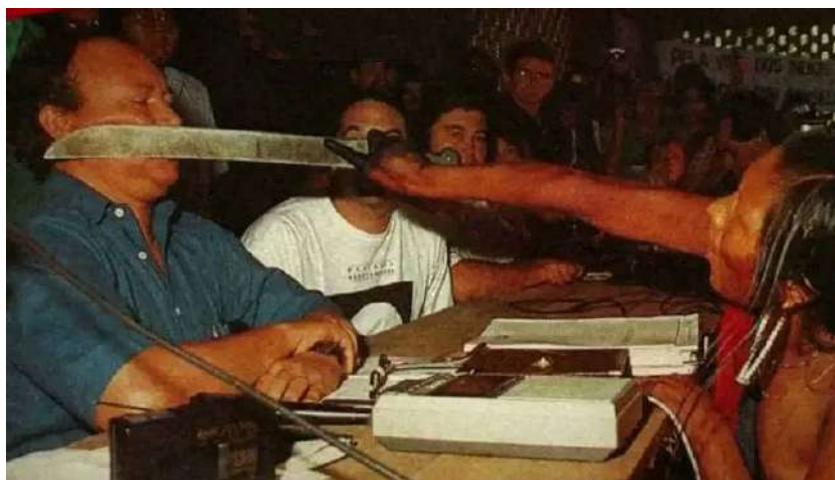


Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-qual-humanidade-voce-e/>. Acesso em: 23 maio 2023.

Ailton Krenak, em entrevista concedida ao jornal *Tribuna do Ribeira* em 24 de novembro de 1984, fala da luta dos povos indígenas no contexto da Assembleia Constituinte para garantir, de modo permanente, seus direitos territoriais na Constituição:

Em sua explicação Krenak relaciona o direito à terra ao direito à autonomia. Ele explica a importância do direito à terra: “a única condição dos povos indígenas continuarem existindo não só fisicamente, mas também culturalmente, é garantindo seus territórios” e, com relação à autonomia, ele insiste que “se [...] esses territórios são indígenas, ali dentro tem que se desenvolver uma economia e uma forma de organização que atendam aos interesses das comunidades indígenas”. (BARÉ, 2021, p. 63)

Imagem 29: Tuíra Kayapó ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lâmina do seu terçado



Disponível em: <https://www.museudeimagens.com.br/india-tuira/>. Acesso em: 26 maio 2023.

Finalmente, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã em 1988, o Brasil assegura os direitos indígenas no Capítulo VIII, artigos 231 e 232⁴⁵, juridicamente superando o projeto político integracionista estabelecido em relação aos povos indígenas no país.

Ailton Krenak, assim como Álvaro Tukano e outras lideranças, foi figura fundamental no processo de luta para que nossos direitos indígenas enquanto coletividades fossem reconhecidos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 231 e 232. Essas conquistas representaram o grande marco histórico dos povos indígenas, os quais fizeram ouvir por meio do movimento indígena, **garantindo não apenas o direito à demarcação das Terras Indígenas, mas a conquista do território como um direito inalienável e a reprodução dos seus modos de vida como um direito cultural fundamental**, assegurando aos povos simultaneamente o direito de existir, subsistir, se organizar e se fazer representar autonomamente. (BARÉ, 2021, p. 61, grifo nosso)

Por sua vez, ao recepcionar o artigo 215, §1º no bojo da Constituição de 1988, o legislador brasileiro consagra a diversidade cultural como norteador para a relação entre Estado e povos indígenas, reconhecendo, no contexto nacional, princípios já consagrados no cenário internacional de implementação de direitos humanos específicos para esse grupo:

⁴⁵ Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

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

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988).

Um novo paradigma passa a conduzir a política indigenista do Brasil em relação aos 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas que compõem a maior diversidade social e linguística da América Latina. Na lição de Fernanda Kaingáng, o texto constitucional brasileiro inova ao reconhecer o direito à diversidade cultural dos povos indígenas e a necessidade de legislação específica para outorgar-lhes a devida proteção jurídica, resultado da mobilização política na década de 1980:

A atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora ao reconhecer que reside na diversidade cultural, e não na incapacidade civil, a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando os direitos dessas minorias à diversidade étnica, lingüística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros.

A Constituição Brasileira, como resultado da ampla participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa, consagra um capítulo específico aos direitos dos povos indígenas e disciplina o tema em nove dispositivos esparsos no texto Constitucional que inspirou Constituições posteriores como da Colômbia e do Paraguai. (BELFORT, 2006, p. 26)

A despeito das previsões que supunham o aniquilamento das populações indígenas ou sua assimilação pela sociedade nacional, os dados estatísticos de 2010 do IBGE apontam um crescimento demográfico dessas populações, com aproximadamente 900 mil indígenas, acima da média nacional.

Apesar dos impactos e conflitos com a sociedade envolvente, os povos indígenas têm resistido e investido em novas estratégias de (re)existência e, sobretudo, se destacado enquanto protagonistas na luta pela implementação dos direitos que lhe estão assegurados em instrumentos nacionais e internacionais, apesar das reiteradas violações e retrocessos recentemente vivenciados no período de governo de Jair Bolsonaro – um desgoverno que não somente consentiu, mas exacerbou o genocídio dos povos indígenas do país; incidiu em perseguição e criminalização de lideranças; assegurou o desmonte de políticas de proteção específica aos povos indígenas, especialmente aos seus territórios; potencializou o desmatamento associado ao garimpo ilegal e ao agronegócio, e a conseqüente exploração da

mão de obra indígena, a exploração sexual e a negligência (ou omissão) em relação ao crescente avanço da contaminação da covid-19 nessas populações.

Esse cenário avançou a tese do Marco Temporal, caracterizando o maior retrocesso ao direito territorial indígena, como também Projetos de Lei e Emendas Constitucionais que, além de dificultar o processo de demarcação das terras, objetivam rever aquelas já demarcadas.

Para arrematar esse momento de reflexão, gostaria de destacar a fala da indígena Sônia Guajajara, à época coordenadora executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e atualmente Ministra do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), que foi recentemente constituído na gestão do governo do atual presidente da república. Ela afirma que existem três fases do movimento indígena no Brasil: “A gente teve o momento pré-constituente, quando as lideranças lutaram para garantir os direitos indígenas. Depois teve o momento de lutarmos pelo cumprimento dos direitos adquiridos. E agora, estamos lutando para não perder esses direitos”⁴⁶.

4.3 A luta pela terra

A articulação do movimento indígena pelo reconhecimento de seus direitos na Constituição Federal de 1988 foi sucedida por outra luta: a de fazer cumprir a letra fria da lei, de maneira que ela venha a balizar a construção de políticas públicas específicas e adequadas à realidade indígena e alcançar efetividade em sua prática.

Neste momento em que, diante da necessidade de implementação das políticas públicas voltadas seus povos, tornou-se vital que a articulação dos povos indígenas acontecesse em nível nacional, regional e local, é premente a capacitação de lideranças indígenas. Como argumenta Daniel Munduruku (2012, p. 57): “A linguagem utilizada por estas novas gerações era baseada num ideário que passava pelo protagonismo indígena, ou seja, pela capacidade de dar respostas próprias e criativas às novas demandas sociais”. Diante desse novo cenário, “muitos jovens passaram a frequentar escolas, a ter diploma universitário, a fazer cursos técnicos que lhes ofereceriam um olhar diferenciado sobre a

⁴⁶ “É HORA de ir para cima, para o embate”. **Carta Capital**, 28 setembro 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201ce-hora-de-ir-para-cima-para-o-embate201d-4865/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

sociedade brasileira e sobre a participação cidadã numa sociedade em transformação” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

Munduruku (2012, p. 57) argumenta também que:

A década de 90 tornou-se um momento importante na consolidação de projetos destinados ao atendimento das novas demandas geradas pela política do Estado brasileiro. Diversos projetos foram desenvolvidos ou propostos por comunidades, especialmente aqueles voltados à proteção dos territórios já demarcados ou em processo de demarcação; projetos de desenvolvimento sustentável; formação de professores bilíngues, implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e treinamento de pessoal indígena para assumir serviços e funções dentro de suas próprias organizações, entre outros.

Essas lutas não aconteceram de forma isolada, mas de forma organizada nos mais diversos contextos no Brasil, a fim de que os povos indígenas estivessem mais bem aparelhados para reivindicar a implementação de direitos e demandas, em especial do direito à terra, tanto relacionado à sua manutenção quanto ao seu reconhecimento.

O antropólogo indígena Gersem Baniwa⁴⁷ aponta aspectos fundamentais relacionados ao significado e à simbologia que terra e territorialidade assumem na concepção dos povos indígenas:

Podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. Quando os índios se propõem a reflorestar uma área degradada, além de recuperarem espécies florestais, eles estão trazendo de volta os espíritos e os deuses que foram afugentados pela destruição. E esses espíritos e deuses são fundamentais para o equilíbrio da vida na terra, evitando doenças e outras desgraças, como reação da própria natureza ameaçada ou destruída. (LUCIANO, 2006, p. 101)

O vínculo dos povos indígenas com a terra não se estabelece ou se reduz tão somente em razão do solo e sua ocupação, pois, segundo Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 102), existe um “vínculo estreito e profundo com a terra, de forma que o problema inerente a ela não se

⁴⁷ Gersem utiliza como sobrenome o nome de seu povo (BANIWA), mas em algumas referências bibliográficas pode aparecer seu sobrenome não indígena (LUCIANO).

resolve apenas com o aproveitamento do solo agrário, mas também no sentido de territorialidade”. Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 101) argumenta, ainda, que:

Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva.

[...] O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos.

Por isso, a terra é considerada “um fator fundamental de resistência dos povos indígenas”, pois constitui um “tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios” (LUCIANO, 2006, p. 101). Nesse sentido, o professor Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 101) lembra que: “Foi a luta pela terra que possibilitou o surgimento do movimento pan-indígena no Brasil na década de 1970, unindo e articulando povos distintos, muitos dos quais eram inimigos nas antigas guerras intertribais”.

Isso porque desde a colonização, ao longo destes 523 anos de invasão da América, a terra pertencente aos povos indígenas tem sido motivo da expropriação, genocídio e outras tantas formas de violações perpetradas. A terra, mais precisamente os recursos naturais e riquezas minerais que possui, tem sido alvo da ganância exacerbada que impulsiona o sistema capitalista, prevalecente na esfera global e calcada em projetos desenvolvimentistas que não pensam tão somente na concentração de riquezas nas mãos de poucos em detrimento de muitos.

No Brasil, esse sistema de exploração econômica se mantém sob empreendimentos voltados ao agronegócio, à mineração, à construção de hidrelétricas e rodovias, e tantos outros projetos que têm culminado na degradação ambiental dos territórios indígenas. Esse é um uso da terra totalmente avesso à visão dos povos indígenas, para os quais:

A terra é um bem maior de reprodução, existência, sobrevivência e subsistência das comunidades indígenas. A relação dos nativos com a terra vai além da interpretação do homem branco, que possui uma natureza de exploração e degradação até atingir o esgotamento de sua força de recomposição natural. Negar a territorialidade aos povos indígenas é a mais grave violação praticada pelo Estado, além de ferir os direitos humanos. (KARAJÁ, 2021, p. 45)

Na história do povo Kaingáng, lideranças como Cacique Ângelo Kretã⁴⁸ e Nelson Xangrê despontam como bravos guerreiros na luta e defesas dos territórios pertencentes ao nosso povo. O Cacique da Terra Indígena Iraí, Nelson Jacinto Xangrê, cuja memória é referenciada no movimento indígena no sul do Brasil,

[...] ajudou a reconquistar terras indígenas entregues pelo estado às empresas de colonização, a combater a política indigenista assimilacionista da Ditadura Militar, a articular o movimento indígena de resistência contra o colonialismo criminoso que se instalava no Sul do Brasil e, também, a criar caminhos para a consolidação do direito à terra como originário, tradicional e imprescritível. (CIMI, 2020)

Juntamente com outras lideranças indígenas Kaingáng, como Ângelo Kretã e Augusto da Silva, Nelson Xangrê “consolidou o mais importante movimento de luta dos povos contra o genocídio indígena e pela retomada das terras, na década de 1970, através da articulação das grandes Assembleias Indígenas”, contribuindo para que a luta Kaingáng alcançasse abrangência nacional. “Seu testemunho e liderança, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, transformaram a configuração fundiária do Rio Grande do Sul” (CIMI, 2020), ao articular, com apoio de outras lideranças indígenas, a desocupação da Terra Indígena de Nonoai e retomar aquilo que parecia já perdido: suas terras tradicionais.

Xangrê tornou-se conhecido como:

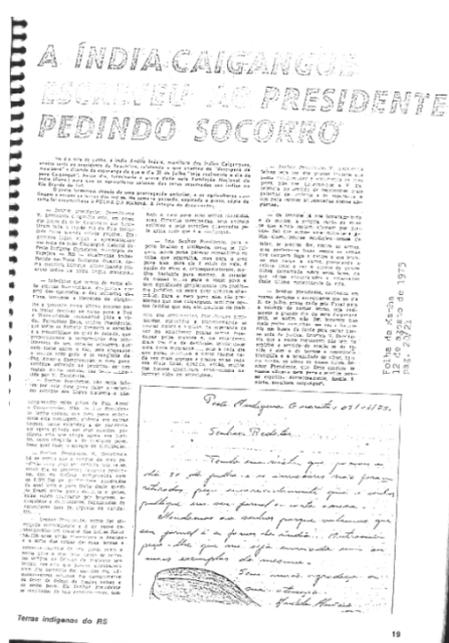
[...] líder e estrategista do povo no enfrentamento aos militares, aos arrendamentos e ao saque das terras. Ele e outros líderes escaparam ao confinamento imposto pelo Estado militar e tornaram-se protagonistas nas lutas em defesa da vida, das culturas e dos territórios de seus povos e comunidades. Essa luta do povo Kaingang, liderada por Xangrê, inspirou e impulsionou também outro movimento de combate ao latifúndio e pela reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (CIMI, 2020)

⁴⁸ “Considerado a maior liderança indígena do Sul do país nos primórdios do movimento, o Cacique Kretã vivia na Aldeia Mangueirinha, no Sudoeste do Paraná. Por sua liderança incontestável, foi eleito em 1976, em plena ditadura, o primeiro vereador indígena pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o que lhe garantiu projeção nacional. Ao defender, como parlamentar, o que é de direito aos povos originários do Brasil, especialmente a demarcação de terras, Angelo Kretã era uma voz que dava eco a todas as demandas indígenas, com carisma e determinação. Sua morte prematura em 1980 num ‘acidente de carro’ numa estrada dentro da aldeia, causou grande comoção nacional. Diante da convicção das lideranças indígenas da época – e até hoje – que não ele foi vítima de uma emboscada, sua memória persiste e inspira novas lideranças na luta pelos direitos dos povos indígenas”. Memória do líder indígena Ângelo Kretã é reverenciada em evento no Paraná. **Instituto Humanitas Unisinos**. 14 setembro 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/571659-memoria-do-lider-indigena-angelo-kreta-e-reverenciada-em-evento-no-parana>. Acesso em: 24 fev. 2023.

Trazemos à memória a história de luta e a resistência de antepassados Kaingáng, guerreiros da ancestralidade que fizeram da sua vida uma bandeira para assegurar que nosso povo mantivesse ou retomasse o território tradicional. No contexto desta, referenciamos a luta de uma mulher indígena que imprime uma trajetória de vida dedicada à educação escolar indígena Kaingáng, mas que, ao herdar do pai a determinação em reaver as terras das quais ele e outras famílias Kaingáng foram expulsos no início do século XX e entender que o seu povo tinha e continua tendo o direito de usufruir dos territórios tradicionais, inicia sua luta escrevendo uma carta ao Presidente da República da época: General Geisel.

Em 7 de junho de 1975, em plena ditadura militar e em meio à dor e desespero que o povo Kaingáng passava, Andila escreve essa carta na esperança de que, até 31 de julho, a Funai tomasse providências para garantir a retirada de colonos e pequenos agricultores da Terra Indígena Guarita, como havia sido prometido. Seu pedido de socorro é divulgado em renomados jornais da época, assim como em reuniões de lideranças indígenas nas quais há menção da carta, encorajando a luta e a mobilização em prol dos territórios indígenas (imagens 30 a 32).

Imagem 30: Matéria “A Índia Caigangue escreveu ao Presidente pedindo socorro”, do jornal *Folha da Manhã*, de 12 de agosto de 1975



Acervo pessoal de Andila Kaingáng.

Imagem 31: Matéria “A Índia Caigangue escreveu ao Presidente pedindo socorro”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 12 de agosto de 1975



CRV INDÍGENA HEMEROTECA. Coleção de recortes de jornal sobre a política indigenista. Coleção Operação Amazônia Nativa (OPAN), 1975. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindiorecortes&pagfis=32675>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Imagem 32: Transcrição da matéria da imagem 27 (Três páginas)

A ÍNDIA CAIGANGUE ESCREVEU AO PRESIDENTE PEDINDO SOCORRO

No dia sete de junho, a índia Andila Inácio, monitora dos índios Caigangues, enviou carta ao presidente da República, relatando o que chamou de "desespero de meu povo" e dizendo da esperança de que o dia 31 de julho "seja realmente o dia do povo Caigangue". Nesse dia, terminaria o prazo dado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) para que os agricultores saíssem das terras reservadas aos índios no Rio Grande do Sul.

O prazo terminou depois de uma prorrogação anterior, e os agricultores continuam a ocupar as terras dos índios. Na semana passada, expirado o prazo, cópia da carta foi encaminhada à FOLHA DA MANHÃ. A íntegra do documento:

Posto Indígena Guarita, 03/08/75.

Senhor Redator,

Tendo em vista que passou o dia 31 de julho e os invasores não foram retirados, peço encarecidamente que o senhor publique em seu jornal a carta anexa. Mandamos ao senhor porque sabemos que seu jornal é a favor do índio. Outrossim, peço-lhe que me seja enviado um ou mais exemplares do mesmo.

Sem mais, agradeço a sua atenção.

Andila Inácio

- Senhor Presidente: Permita-me V. Excelência dirigir-lhe esta, em nome dos índios da tribo Caigangue que habitaram toda a região sul do País, incluindo nosso querido estado gaúcho. Em primeiro lugar, ainda a apresentação: sou índia da tribo Caigangue, natural do Posto Indígena Carreteiro, município de Tapejara - RS - atualmente trabalhando no Posto Indígena Guarita, como monitora bilíngüe, alfabetizando crianças índias na nossa língua materna.

- Sabedores que somos de vosso alto espírito humanitário, de justiça em prol dos oprimidos e das minorias étnicas, tomamos a liberdade de dirigir-lhe a presente, como último recurso para tentar devolver ao nosso povo a Paz e Tranqüilidade necessárias para a vida. Permitisse Deus, senhor Presidente, que todos os homens tivessem o coração e a sensibilidade do qual és dotado, que proporcionasse a compreensão de um coração selvagem, que nem todos assim o são, pois enquanto o mundo todo grita e se vangloria da Paz, Amor e Compreensão, o meu povo continua sofrendo as penúrias de um mundo muito remoto; tão bem conhecido por V. Excelência.

- Senhor Presidente, não seria talvez por este meu povo falar e entender somente sua língua materna e não compreender os gritos de Paz, Amor e Compreensão. Não. Senhor Presidente, tenho certeza que meu povo entenderia esta mensagem, embora em outras línguas, como entendeu a de paciência até agora gritada aos seus ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo, fosse qual fosse o estágio de civilização.

- Senhor Presidente, V. Excelência há de convir que o sangue do meu povo não pode mais ser contido nas veias, vendo que as pequenas reservas restantes das, ou melhor, comparadas aos 8.000.000 de quilômetros quadrados da qual todo o povo índio desse querido Brasil tinha pleno domínio e posse, estão sendo usurpadas por brancos anarquistas e destruidores, fantasiados de agricultores mas de espírito de vândalos.

- Senhor Presidente, como foi divulgado recentemente e é de vosso conhecimento, um cacique dos índios Sioux há 120 anos atrás preconizou o destino e a morte das coisas de suas terras e conseqüentemente de seu povo, como o nosso povo o bem sente desde os remotos tempos do Serviço de Proteção aos Índios, voz esta que jamais ultrapassou além das barreiras dos ouvidos dos administradores relapsos no dever de defesa de nossas coisas e de nosso povo. Eis Senhor Presidente os resultados de tais conformismos, tem hoje o meu povo suas terras invadidas, suas florestas terminadas, seus animais extintos e seus corações dilacerados pela arma rude que é a civilização.

- Isto Senhor Presidente, para o povo branco e civilizado, como se julgam, talvez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não, para ele é estilo de vida, é razão de viver e, conseqüentemente, motivo bastante para morrer. A invasão de nossas terras para o vosso povo tem significado simplesmente um problema jurídico, ou como quer queiram chamá-lo, para o meu povo não, são problemas que nós caingangues sentimos como feridas que nos atormentam no mais alto dos sentimentos, fazendo-nos diminuídos, oprimidos e transformando as nossas noites e vigílias na esperança de ver ao amanhecer nossas terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, mais um dia de desilusão, iniciando-se uma nova esperança ... pois a cada dia que passa sentimos o nosso sangue cada vez mais espesso e nossas veias cada vez mais finas, quando, então, muitos dos nossos encontram conformismo no terrível vício do alcoolismo.

- Senhor Presidente, não seria talvez por este meu povo falar e entender somente sua língua materna e não compreender os gritos de Paz, Amor e Compreensão. Não. Senhor Presidente, tenho certeza que meu povo entenderia esta mensagem, embora em outras línguas, como entendeu a de paciência até agora gritada aos seus ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo, fosse qual fosse o estágio de civilização.

- Senhor Presidente, V. Excelência há de convir que o sangue do meu povo não pode mais ser contido nas veias, vendo que as pequenas reservas restantes das, ou melhor, comparadas aos 8.000.000 de quilômetros quadrados da qual todo o povo índio desse querido Brasil tinha pleno domínio e posse, estão sendo usurpadas por brancos anarquistas e destruidores, fantasiados de agricultores mas de espírito de vândalos.

- Senhor Presidente, como foi divulgado recentemente e é de vosso conhecimento, um cacique dos índios Sioux há 120 anos atrás preconizou o destino e a morte das coisas de suas terras e conseqüentemente de seu povo, como o nosso povo o bem sente desde os remotos tempos do Serviço de Proteção aos Índios, voz esta que jamais ultrapassou além das barreiras dos ouvidos dos administradores relapsos no dever de defesa de nossas coisas e de nosso povo. Eis Senhor Presidente os resultados de tais conformismos, tem hoje o meu povo suas terras invadidas, suas florestas terminadas, seus animais extintos e seus corações dilacerados pela arma rude que é a civilização.

- Isto Senhor Presidente, para o povo branco e civilizado, como se julgam, talvez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não, para ele é estilo de vida, é razão de viver e, conseqüentemente, motivo bastante para morrer. A invasão de nossas terras para o vosso povo tem significado simplesmente um problema jurídico, ou como quer queiram chamá-lo, para o meu povo não, são problemas que nós caingangues sentimos como feridas que nos atormentam no mais alto dos sentimentos, fazendo-nos diminuídos, oprimidos e transformando as nossas noites e vigílias na esperança de ver ao amanhecer nossas terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, mais um dia de desilusão, iniciando-se uma nova esperança ... pois a cada dia que passa sentimos o nosso sangue cada vez mais espesso e nossas veias cada vez mais finas, quando, então, muitos dos nossos encontram conformismo no terrível vício do alcoolismo.

Jornal Folha da Manhã: 12 de agosto de 1975; páginas 20/21

Poucos dias após a divulgação da Carta de Andila Kaingáng ao Presidente da República no jornal *Folha da Manhã*, encontramos, no *Jornal do Brasil*, a resposta da Funai sobre as denúncias de Andila (imagem 33). Posteriormente, vemos a essa carta obter alcance nacional por meio de sua publicação em outros jornais (imagens 34 e 35), assim como em informativos e periódicos de entidades pró-indígenas, e em menções feitas pelos próprios indígenas mobilizados na luta pela terra.

Imagem 33: Resposta da Funai à denúncia de Andila, no *Jornal do Brasil*, em 18 de agosto de 1975

Missão da Funai

De um pequeno posto indígena no Rio Grande do Sul, uma professora de raça Caingangue, que se espria por todo o Sul do país, dirigiu carta ao Presidente da República, pedindo solução para um antigo esbulho de terras que sofrem caingangues e guaranis. Essa modesta professora, chamada **Andila Inácio**, que ensina em Português e na língua de sua tribo, é um sinal dos tempos. Os indígenas brasileiros — os xavantes também já formulam seus próprios protestos — começam a fazer ouvir sua voz, defendendo índios já aculturados, e, ao mesmo tempo, seus irmãos selvagens, que de quando em quando reagem à invasão de suas terras com flechas, único argumento que conhecem.

Felizmente esta emergência de vozes autóctones, a provarem que o problema do índio chega a um estágio de verdadeira crise, coincide com uma época em que a Funai procura por todos os meios cumprir sua missão, que é a de fazer valer os direitos do índio, tutelados do Governo da República. O General Ismarth de Araujo Oliveira, ao cabo de anos em que os índios eram administrados como órfãos e não como custodiados do Governo e da Constituição, tem sabido imprimir à sua administração um caráter de justiça e de humanidade. A despeito de afirmações confusas mas interessadas, que envolviam seu nome, o Ministro Rangel Reis, do Interior, desmentiu que tivesse garantido aos posseiros gaúchos a propriedade das terras indígenas, apoiando o General Ismarth, que já invocara o Estatuto do Índio, em defesa dos legítimos donos da terra.

Desde que, em dias do Governo Costa e Silva, dissolveu-se o antigo Serviço de Proteção aos

Índios, oficialmente acusado de graves irregularidades e de casos de crueldade, busca-se uma solução para um problema que é tanto do índio brasileiro quanto do bom nome do Brasil no exterior. A Funai, que sucedeu ao SPI, empenha-se atualmente numa nobre luta, que tem sobretudo a ver com o caráter humanitário ou não que daremos ao desenvolvimento brasileiro.

O falso dilema insinuado pelos que se apresentam ao país como advogados de um desenvolvimento acelerado é que os índios, pela sua simples presença, entravam o progresso. No entanto, a partir de 1961, com a fundação do Parque Indígena do Xingu, os irmãos Vilas Boas, herdeiros diretos do Marechal Rondon em matéria de política indigenista, mostraram como se pode proteger o índio em sua própria terra, criando, ao mesmo tempo, uma instituição que tornou o Brasil conhecido em todos os centros mundiais de antropologia. O Parque do Xingu, além de não perturbar o desenvolvimento do Brasil Central, contribui para o desenvolvimento espiritual do país, sem o qual o progresso é estéril e transitório.

Na medida em que der apoio e recursos ao atual presidente da Funai, o Governo do Presidente Geisel estará reforçando, no desenvolvimento do país, sua base de justiça e de correção. À presente geração de brasileiros compete a tarefa de minorar um pouco, enquanto é tempo, a opressão e violência que há séculos vitima os indígenas. Opressão e violência foram tão grandes que, de certa forma, simplificou-se o problema. Restam poucos índios. Não deixemos de salvá-los.

Jornal do Brasil. Disponível em:

http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=%22Andila%20In%C3%A1cio%22&pagfis=59815. Acesso em: 13 set. 2022.

Imagem 34: “A dor dos Kaingáng, na carta da índia a Geisel”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, em 13 de agosto de 1975



CEDI

Povos Indígenas no Brasil

Fonte: *O Estado de São Paulo* Class.: *1308*
 Data: *13.08.75* Pg.: _____

A dor dos kaingang, na carta da índia a Geisel
ESP - 13.8.75

Do Funcional de PORTO ALEGRE

Na carta enviada ontem ao presidente Geisel, o índio André Índio, manifestou preocupação com o futuro dos povos indígenas no Brasil, denunciando as condições de vida e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

Em uma carta enviada ontem ao presidente Geisel, o índio André Índio, manifestou preocupação com o futuro dos povos indígenas no Brasil, denunciando as condições de vida e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

“Não seria por entender apenas a língua materna”, escreve André Índio, “que não posso entender a cultura e a história dos povos indígenas. Não seria por entender apenas a língua materna, que não posso entender a cultura e a história dos povos indígenas. Não seria por entender apenas a língua materna, que não posso entender a cultura e a história dos povos indígenas.”

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

NENHUMA PROVIDÊNCIA

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

... e a situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros. A situação de fome e abandono em que se encontram os índios brasileiros.

Imagem 35: “Índia gaúcha revela carta que mandou a Geisel contra invasores de suas terras”, do *Jornal do Brasil*

JORNAL DO BRASIL □ Quarta-feira

Índia gaúcha revela carta que mandou a Geisel contra invasores de suas terras

Porto Alegre — A índia kaingangue Andia Inácio, monitora bilingue da escola primária do posto indígena Guarita, revelou os termos da carta que dirigiu com data de 7 de junho ao Presidente Geisel contra 1 mil 500 colonos que ocupam ilegalmente, há mais de 30 anos, os nove toldos indígenas existentes no Rio Grande do Sul.

Por determinação do Ministro do Interior, uma comissão formada por representantes da Funai, INCRA e do Governo gaúcho tinha que apresentar conclusões até 31 de julho sobre a transferência dos colonos para núcleos da Amazônia, mas depois de catalogar 1 mil 520 famílias pediu dilatação do prazo.

Apelo e paciência

A carta da monitora Andia ao Presidente da República foi divulgada ontem pelo jornal *Folha da Manhã*, desta Capital, acompanhada de uma outra carta que ela dirigiu à redação porque “o seu jornal é a favor de índio.” A jovem professora escreve com incorreções gramaticais, mas apresenta a simplicidade de uma questão que permanece insolúvel há várias administrações.

Esclarece que só pediu a divulgação porque “passou o dia 31 de julho e os invasores não foram retirados.” Ela começa pedindo ao Chefe do Governo federal que lhe permita dirigir a carta “em nome dos índios da tribo kaingangue, que habitaram toda a região Sul do país, incluindo nosso querido Estado gaúcho. Em primeiro lugar, ainda a apresentação: sou índia da tribo kaingangue, natural do posto indígena Carreteiro, Município de Tapejara — RS — atualmente trabalhando no posto indígena Guarita como monitora bilingue, alfabetizando crianças em dia na nossa língua materna.”

“Senhor Presidente, não sei talvez por que meu povo falar e entender somente sua língua materna e não compreender estes gritos paz, amor e compreensão. Não, Senhor Presidente, tenho certeza que meu povo entenderia esta mensagem, embora em outras línguas, como entendo a de paciência até agora, gritada aos seus ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo, fosse qual fosse o estágio de civilização.”

Motivo para morrer

A monitora referiu-se a um cacique dos índios aloux que há 120 anos preceitizou o destino e a sorte das coisas de suas terras e, conseqüentemente do seu povo, “como o nosso povo e tem feito desde os remotos tempos do Serviço de Proteção dos Índios, vou esta que jamais ultrapassou além das barreiras dos ouvidos dos administradores relapsos no cumprimento do dever de defesa de nossas coisas e de nosso povo.”

“Ela, Senhor Presidente, o resultado de tais conformismos: tem hoje o meu povo suas terras invadidas, suas florestas exterminadas, seus animais extintos e seus corações dilacerados pela arma rude que é a civilização. Isto para o povo branco e civilizado, como se julgam, talvez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não. Para ele é estilo de vida, é razão de viver e, conseqüentemente, motivo bastante para morrer.”

Acrescenta que a invasão de suas terras tem para o povo em geral significado simplesmente jurídico, “mas, para o meu povo não, são problemas que nós kaingangues sentimos como feridas que nos atormentam no mais alto dos sentimentos, fazendo-nos diminuir, oprimidos e transformando nossas noites em vigílias, na esperança de ver no amanhecer nossas terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, uma nova esperança... pois a cada dia que passa sentimos o nosso sangue cada vez mais espesso e nossas veias cada vez mais finas, quando então muitos dos nossos encontram conformismo no terrível vício do alcoolismo.”

Fonte: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano LXXXV, n. 127, 13 de agosto de 1975. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1975_00127.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

Documentos históricos relatam a violência sofrida pelos povos indígenas ao longo da ditadura militar, especialmente no contexto da implementação da política de integração à sociedade nacional. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), extinto em meio a denúncias de corrupção foi sucedido pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967, criada na incumbência de viabilizar o processo de transição do “índio” a “cidadão brasileiro”. Assistimos à negligência dela quanto aos direitos fundamentais dos povos indígenas ao negar-lhes acesso às terras, mesmo sabendo que elas são vitais para a sobrevivência dos nossos povos.

O Informativo Luta Indígena nº 6, publicado em agosto de 1978, intitulado “Nonoai: 1978 – Em busca de seus caminhos livres”, registra, em 126 páginas, a situação das terras Kaingáng no Sul do Brasil invadidas por posseiros, abordando desde a demarcação da Terra Indígena Nonoai no século XIX até a conivência do governo com as invasões que ela sofreu, a luta de lideranças pela desintrusão do território, bem como as hostilidades em que se viram envolvidos os indígenas:

Este nosso trabalho conta do sofrimento de um Povo, dos golpes que a sociedade dominante lança a cada momento contra ele, das suas dificuldades para escapar desses golpes. Mas conta também do esforço dessa gente para se unir, para esclarecer uns aos outros, para se organizar. Por fim, conta das ações desse povo organizado – e se organizando na luta –, com as quais conquistaram o respeito a seu direito inalienável e sagrada à TERRA. Esse não é o fim da luta dos Kaingang, não significa o fim da dominação, mas é uma grande vitória que cria condições para um grande avanço na caminhada dos Povos Indígenas por sua libertação. (LUTA INDÍGENA, 1978, p. 2)

Entre os vários acontecimentos que a Luta Indígena destaca na década de 1970, sob o título “Uma mulher Kaingáng escreve ao Presidente – Carta de Andila Inácio ao General Geisel” (imagens 36 e 37), o Informativo reforça a omissão do órgão de assistência ao índio em cumprir com as promessas de promover a retirada dos agricultores invasores das terras indígenas, enfatizando que

a brincadeira da Funai de expulsar os intrusos [...] lamentavelmente foi também uma “brincadeira” para distrair e iludir os indígenas. Mais uma vez, a Funai tripudiou sobre os direitos, a esperança e a dor do povo Kaingang, e isso fica patente quando se descobre, na carta de uma professora indígena dirigida ao General Geisel, Presidente da República, a esperança de seu povo na solução de seu drama pelos meios oficiais. (LUTA INDÍGENA, 1978, p. 35).

O Informativo comenta trechos da Carta de Andila Inácio publicada na Folha da Manhã, ressaltando que:

A carta da Kaingang Andila Inácio, datada de 7 de junho de 1975, embora sendo professora do Posto Indígena de Guarita, demonstra a medida da dor e dos sentimentos da gente Kaingang naquele momento de sua história, **e não permite que se alegue desconhecimento**, pelas autoridades, da realidade indígena do Sul [...]

Este tipo de apelo seria tentado no ano seguinte, em Dezembro, pelo cacique Kaingang do Posto Indígena Xapecó, SC, também devido à invasão de suas terras por agricultores. A carta do cacique Jug – Kag ao Presidente da República informava que os índios desta área estavam “dispostos a lutar contra os intrusos, caso as promessas (da Funai) não sejam cumpridas”⁴⁹. (LUTA INDÍGENA, 1978, p. 35-36, grifos meus).

Apesar de todos os pedidos encaminhados, seja em cartas, denúncias em jornais, idas a Brasília para falar diretamente com o Presidente da Funai, a resposta da organização “ao apelo dos índios não poderia ser diferente de sua costumeira forma de agir: PROMESSAS” (LUTA INDÍGENA, 1978, p. 44).

31 DE JULHO DE 1975: MAIS UM DESGASTE PARA A FUNAI:

No início do ano, a Funai fez chegar aos invasores e ex-arrendatários de diversas áreas indígenas do Brasil, notificações em cartório dando-lhes prazo até 31 de julho para abandonar as terras indígenas.

Como em outras vezes, o prazo fixado novamente ficou como uma data a mais na história da inoperância dos órgãos oficiais. Como nas vezes anteriores em que a Funai fez chegar aos colonos tais notificações, o prazo chegou e os brancos permaneceram nas terras dos índios. [...] Talvez nem seja necessário esclarecer que os que saíram foram colonos dos mais pobres, enquanto os grandes intrusos permaneceram impassíveis e intocáveis ante a ameaça de serem despejados, continuando a lavar a terra com seus tratores. (LUTA INDÍGENA, 1978, p. 34).

⁴⁹ Como divulgado em manchete do Jornal *O Estado*, de Florianópolis, em 12 de dezembro de 1976.

Imagem 36: *Luta Indígena* – Informativo dos índios e missionários do Sul do Brasil, ano II, nº 6. 1978. Uma mulher Kaingang escreve ao Presidente: Carta de Andila Inácio ao General Geisel

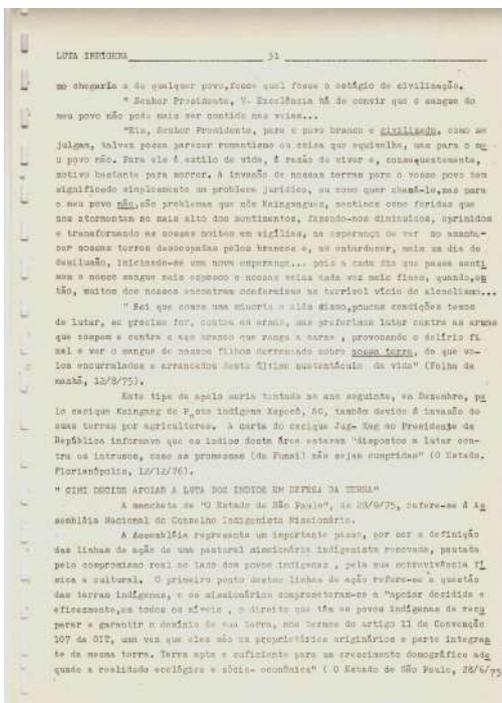
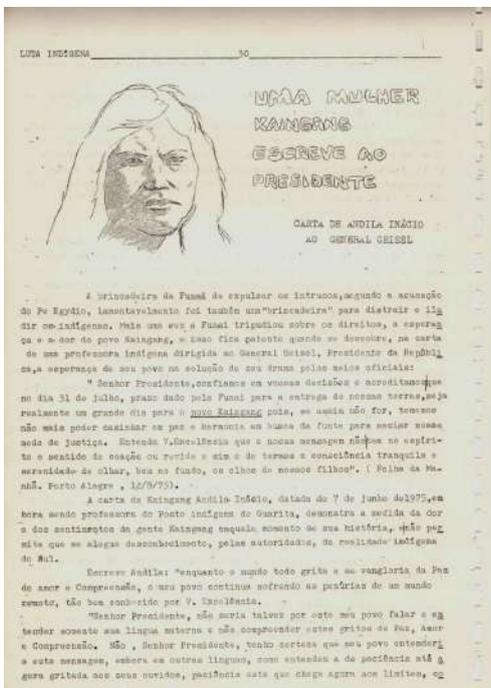
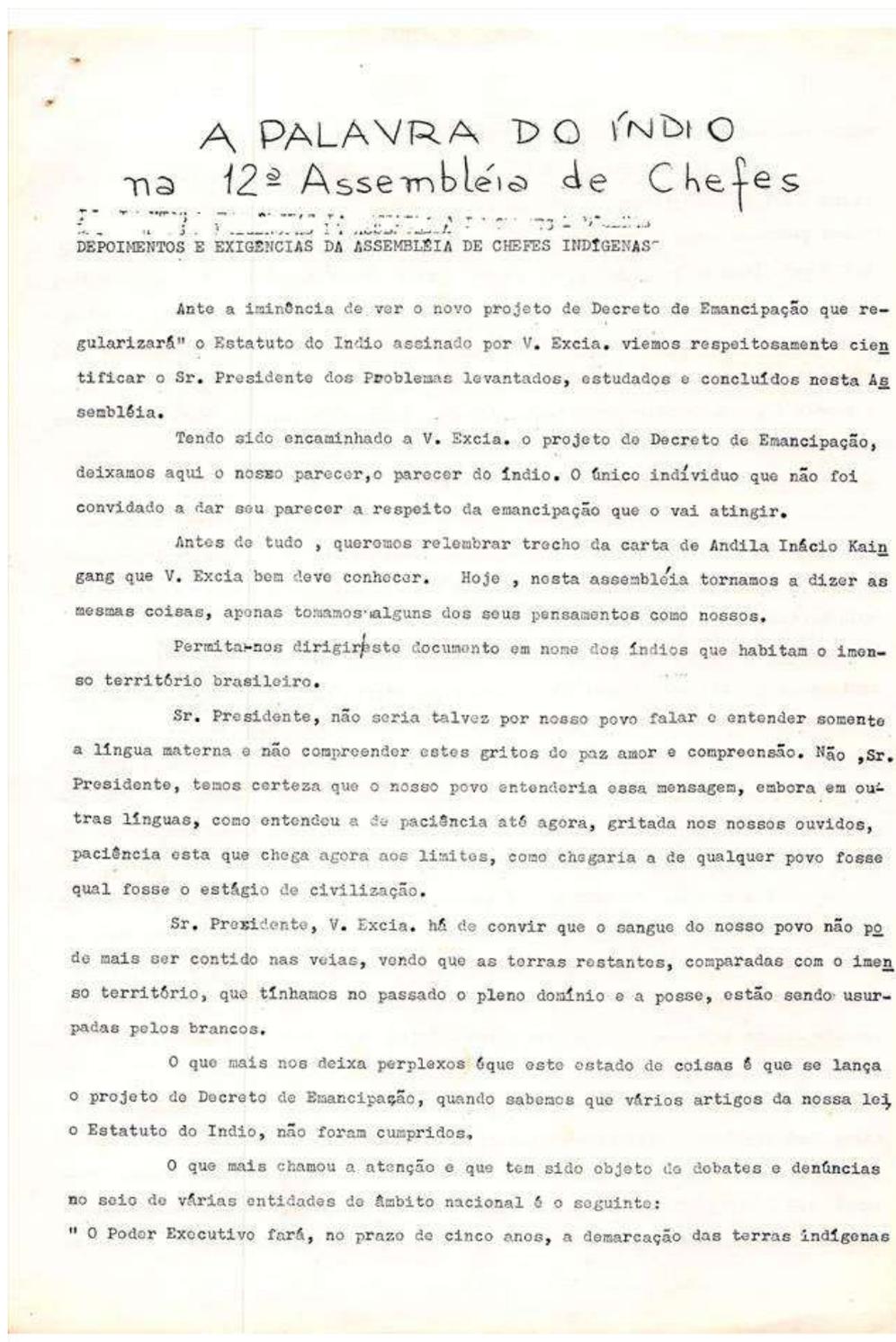


Imagem 37: A Palavra do Índio na 12ª Assembleia dos Chefes – Depoimentos e Exigências da Assembleia de Chefes Indígenas



ainda não demarcadas"(art. 65).

Assim como a opinião pública esta emancipação também nós em nome da comunidade indígena brasileira repudiamos esta emancipação. Que ela seja afastada do vosso gabinete e que sejam levadas em consideração nossas exigências. Que seja cumprido este item da lei, que parece um dos pontos vitais que a nova lei quer evitar. Que se reconheça o índio como herdeiro e dono legítimo de suas terras e que as reservas sejam reconhecidas como propriedade coletiva das comunidades indígenas. Qualquer omissão ou falta de interesse sobre este aspecto será atitude que nos levará a concluir que a emancipação pregada pelo Sr. Ministro do Interior nada mais é nada mais nada menos uma atitude hostil e mal intencionada contra as comunidades indígenas. Portanto condenável.

Outro artigo do Estatuto do Índio diz o seguinte: "As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico, que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelo silvícola"(art.18).

Sr. Presidente, bom sabemos o grave problema que enfrentam as comunidades indígenas, que têm suas terras arrendadas pela própria Funai e que agora se vê incompetente de tirar os mesmos intrusos que ela assentou em nossas áreas. Outras são invadidas sob o olhar pacífico, quando não com o próprio apoio de chefes de postos ou de delegados regionais do órgão de proteção ao índio. Caso concreto o de Roraima, onde o delegado da Funai permitia aos intrusos invadirem a áreas indígenas, conforme depoimentos dos chefes indígenas reunidos em Assembléia em Surumu.

O mais grave de tudo isso é quando um ato de violência pesa sobre uma comunidade indígena que já não tem perspectiva de ver suas terras devolvidas, como ocorre com os Kadiwêu de Mato Grosso do Sul que tiveram suas terras arrebatadas com a permissão do órgão competente, a Funai, mediante arrendamentos. Estes mesmos invasores formam hoje a Associação dos Arrendatários da Reserva dos Kadiwêu, com forte aparo político regional.

O Estatuto do Índio no seu artigo 66 diz- "Órgão de proteção dos Silvícolas fará divulgar e respeitar as normas da Convenção 107". Essa Convenção defende de nossos mais elementares direitos e sendo o Brasil um dos signatários dessa Convenção tem a obrigação de executá-la, especialmente no que se refere à nossa liberdade de comunicação e expressão. Isto vem ao caso porque hoje denunciamos a ação po



licialasca que a Funai vem exercendo sobre as comunidades indígenas, proibindo os índios de participarem de encontros e reuniões. Ao que parece a Funai teme o que ~~é~~ é feito nesses encontros onde nada mais fazemos que relatar nossas lutas e fracassos, os crimes praticados pelo branco nas comunidades nas quais cada um de nós está integrado. Um fato que marcou profundamente nossa memória foi a dissecação da Assembleia de Surumu em Roraima, o que contraria a própria lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 que autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio, a qual diz em seu artigo 1º, item L, que compete à Funai "Estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios seguintes: - Respeito à pessoa do índio e as instituições tribais".

Sr. Presidente, não estamos querendo ditar normas e leis, pois não somos nenhum catedrático, jurista ou teólogo, mas simplesmente queremos deixar claro as nossas exigências imediatas que nos assegure o Estatuto do Índio.

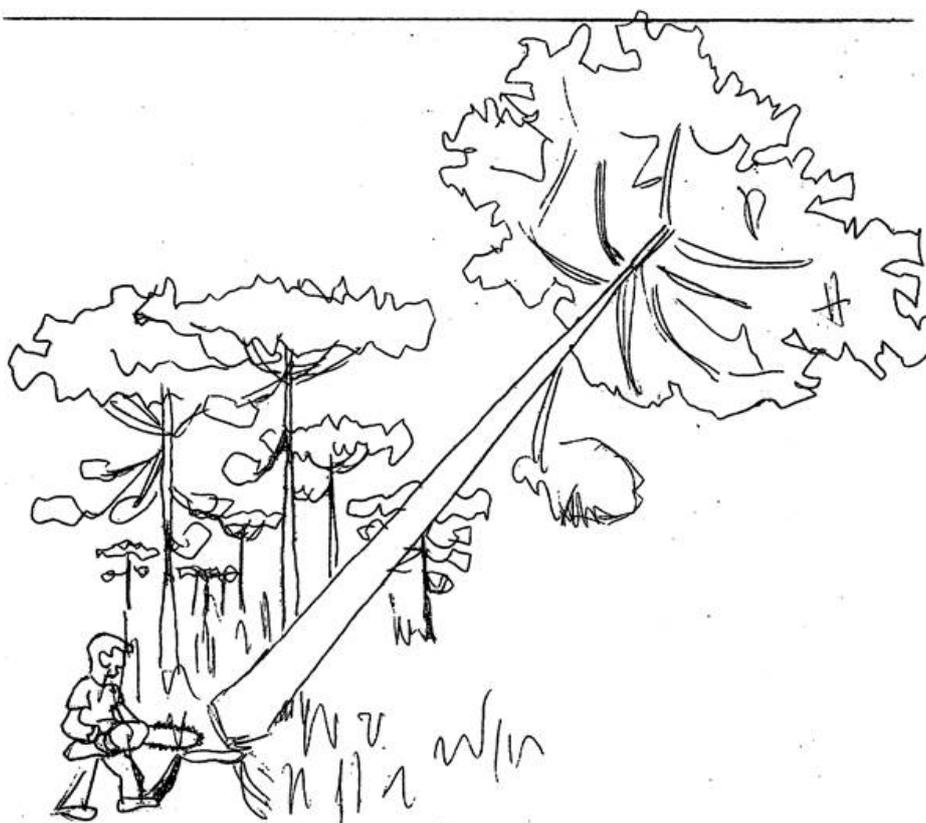
Não nos impressionam as declarações feitas pelo Sr. Ministro ou pelo Presidente da Funai através da imprensa, defendendo a emancipação. Porque nós, vítimas dessa política, somos os únicos a poder dar o parecer sincero sobre o que representa esta emancipação. Porque se as palavras bonitas resolvessem o nosso problema, hoje não estaríamos em situação tão diferente daquela que o Estatuto do Índio defende. Pois a emancipação desejada pelo Sr. Ministro trará a destruição das comunidades indígenas, conseqüentemente a destruição coletiva e individual de seus componentes. Porque o índio tem de viver em comunidades próprias, em plena liberdade de tradição cultural e liberdade de possuir a terra.

Sr. Presidente, expirado o prazo da demarcação das áreas indígenas, queremos cientificar V. Excia que as comunidades indígenas acham-se em pleno direi

to de defender e desintrusar suas áreas, caso o órgão competente, Funai, não conclua a demarcação das áreas indígenas. Concluindo que nesta data na qual expira o prazo de demarcação das áreas indígenas, exigimos que seja cumprido o que a lei manda e que seja rasgado o projeto de emancipação da autoria do Sr. Ministro Rangel Reis.

São os pensamentos do Índio Brasileiro, através de seus representantes hoje aqui presentes: Karipuna, Palikur, Galibi, Dessana, Apurinã, Jamamadi, Tapirapé, Xavante, Rikbaktsa, Paroci, Kaiwa, Kaingang e Guarani, no encontro realizado em Goiás, na data de 17 a 19 de dezembro pelos representantes indígenas de Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

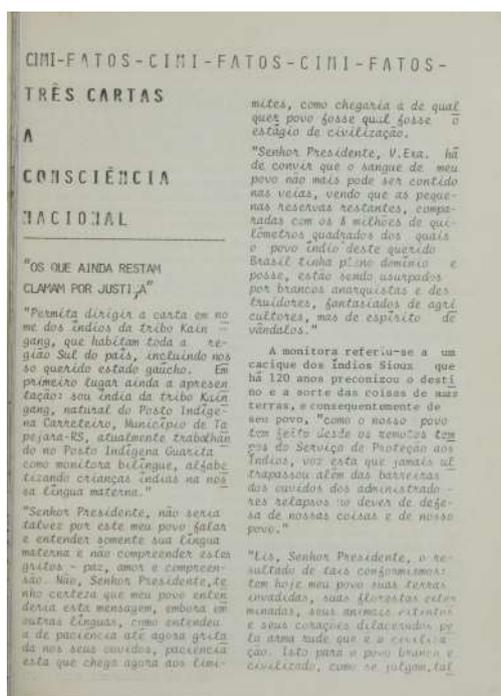
Goiás, 19 de dezembro de 1978



Por sua vez, o periódico *A Palavra do Índio* apresenta carta endereçada ao Presidente da República, resultado de reivindicações de lideranças indígenas presentes na 12ª Assembleia dos Chefes – Depoimentos e exigências da Assembleia de Chefes Indígenas, promovida em Goiás entre os dias 17 e 19 de dezembro de 1978, a qual expressa, categoricamente, em sua abertura: “Antes de tudo, queremos relembrar trecho da carta de Andila Inácio Kaingáng que V. Excia bem deve conhecer. Hoje, nesta assembleia tornamos a dizer as mesmas coisas, apenas tomamos alguns dos seus pensamentos como nossos” (imagem 37 — *A Palavra do Índio* na 12ª Assembleia dos Chefes – Depoimentos e Exigências da Assembleia de Chefes Indígenas, 1978, p. 1).

Já no periódico *Boletim do CIMI* nº 45 (imagens 35 e 36), de 1978, vemos o Conselho Indigenista Missionário fazer referência ao que denomina como “Três Cartas – A Consciência Nacional”, na qual destaca três documentos importantes escritos por indígenas na luta pela terra: “Os que ainda restam clamam por justiça”, carta de Andila Inácio, índia Kaingángue, ao Presidente Geisel; “Pra valer é o trabalho junto”, carta de Vicente Focâe Fernandes em apoio à luta dos Guaranis e Kaingáng de Rio das Cobras no oeste paranaense; e “Esta terra tem dono”, nota do CIMI-SUL acerca da luta de Sepé Tiaraju, Guaranis e Kaingáangs por suas terras, todas publicadas no *Correio Brasiliense* no dia 11 de março de 1978.

Imagem 38: Boletim do CIMI: Conselho Indigenista Missionário nº 45, 1978



- 24 -

vez possa parecer romantismo ou coisa que equivalha, mas para o meu povo não. Para ele é estilo de vida, é razão de viver e, conseqüentemente, motivo bastante para morrer".

Acrescenta que a invasão de suas terras tem para o povo em geral um significado simplesmente jurídico, "mas para o meu povo não: são problemas que nos Kaingangs sentimos como feridas que nos atormentam no mais alto dos sentimentos fazendo-nos diminuídos, oprimidos, e transformando nossas noites em vigílias, na esperança de ver no amanhecer nossa terras desocupadas pelos brancos e, no entardecer, uma nova esperança... pois a cada dia que passa, sentimos nosso sangue mais espesso e nossas veias ca da vez mais finas, quando então muitos dos nossos encontram com formismo no terrível vício do alcoolismo".

"Os brancos já nos tomaram tudo e de muitos a própria razão do viver; os que ainda restam clamam por justiça".

(carta de Andila Inácio, Índia Kaingangue, ao Presidente Geisel, datada de 7 de julho de 1975).

PRA VALER É

O TRABALHO JUNTO

"Escrevo esta carta para os meus irmãos da reserva de Rio das Cobras no oeste paranaense, onde mais de dois mil Índios Guaranis e Kaingangs

Aqui nós estamos sabendo que vocês estão numa situação brabo mas tem que ser assim lutar pelo que da gente acegu - rar a nossa quando escuto a notícia pelo rádio, mas deve vencer o seu trabalho a sua luta vamos criar coragem. Estes brancos invasores não tem raízes para não sair da área nossa. Aqui também estão no balanço nós estamos lutando, esproração na nossa terra e de mais desde nosso órgãos, a luta começa sempre contra os po

ceiros e esporadores da nossa madeira. Aqui quem escreve é Vicente Focão Fernandes que luta nas plantações de roças comunitárias já temos 15 sacos de milho plantados e seis sacos de feijão temos do projeto, 3 carroças novos e uma trilhadeira vencedora nova, nos mesmos trabalhamos ninguém bota a mão com cer os do grupo comunitário nem cacique nem auxiliar do chefe, ninguém parece mais.

Mas é assim lutar unidos juntos com os missionários da Igreja do Brasil porque para valer mais fácil é o trabalho juntos. Nós estamos dispostos a ajudar vocês. A área de vocês é grande. Área de terras. Aqui nós temos lutado desde 1967. Até hoje estamos lutando graças as forças de Deus nosso salvador que olha por vocês. Quem assina é Vicente Focão Fernandes.

- 25 -

ESTA TERRA TEM DONO

"No dia 7 de fevereiro, a Igreja Missionária do Brasil celebrou o martírio de Sepé Tiaraju e seus 1.500 companheiros mortos pelos exércitos de Portugal e Espanha. São Sepé vem a ser o Santo e a Luz nesta luta dos povos indígenas pela sua terra e pela sua sobrevivência como Povo.

Enquanto isso, em Rio das Cobras, uns 300 Guaranis e 1000 Kaingangs procuram romper 4 séculos de dominação e resistência silenciosa. Segundo o grito de São Sepé Tiaraju "esta terra tem dono", os Índios desta área, a partir do início deste ano, se lançaram na reconquista de suas terras.

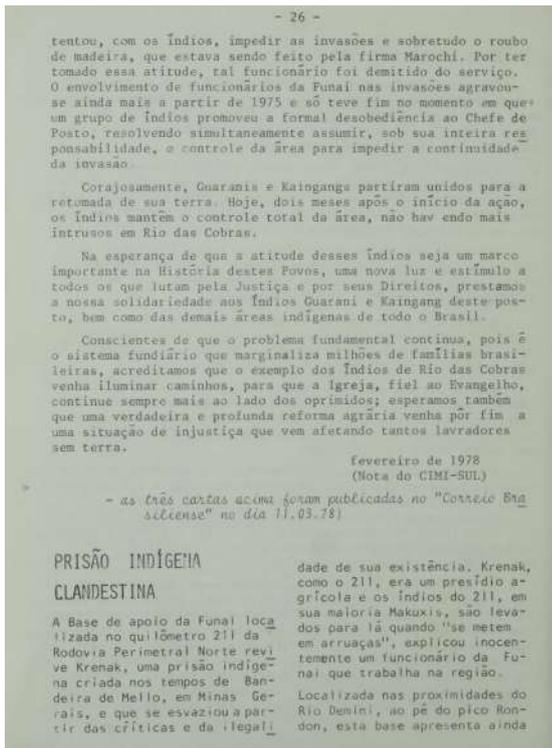
Foi um grito, uma ação corajosa, um marco histórico, uma luz e uma esperança para todos os índios, todas as minorias étnicas, enfim todos os oprimidos e marginalizados. Foi um sinal a indicar que é possível romper a dominação.

O fato é desconhecimento da opinião pública, sendo importante ressaltar ainda alguns aspectos dos acontecimentos envolvendo Índios, lavradores, madeiros, grileiros, latifundiários e funcionários da Funai em Rio das Cobras.

A área dos Índios neste posto, de 19.106 ha, foi gradativamente tomada por intrusos, chegando a um ponto que, em 1975, conforme relatório oficial da Funai, Incri e Governo do Estado do Paraná, 18.024 ha - o que corresponde a 94,33% da área global estava em mãos de intrusos.

Com relação aos intrusos é importante o seguinte dado: 54 famílias ocupavam extensões que variam entre 100 e 830 ha, num total de 11.786 ha. Isto caracteriza o tipo de invasão ocorrida, destacando-se a notável participação de grileiros poderosos. Por outro lado, percebe-se desde o início das invasões a instrumentalização de pobres e pequenos lavradores sem terra, utilizados como ponta-de-lança destas invasões.

Em meio a este quadro, é importante ressaltar a atitude dos órgãos oficiais, particularmente a FUNAI. Pois, ainda conforme o relatório supra-citado, em torno de 70% das invasões ocorridas até o ano de 1975, se deram depois de 1968, ou seja, após a criação da Funai. Acrescentando-se a isso as invasões dos dois últimos anos veremos que 80% das invasões ocorreram no período de atuação da Funai. O envolvimento de importantes funcionários deste órgão, ficou claro nos fatos ocorridos em início de 1975, quando um funcionário escalado naquele posto



Fonte: CIMI. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindio&Pesq=andila%20in%3%a1cio&id=3071202137262&pagfis=21639>. Acesso em: 25 maio 2023.

Imagem 39: A carta de Andila Inácio: “Os que ainda clamam por justiça”



Fonte: CIMI. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindiorecortes&pagfis=1429>. Acesso em: 23 maio 2023.

A respeito da repercussão da “Carta ao Presidente da República” em 1975, bem como do contexto que vivenciavam os Kaingáangs na Terra Indígena Guarita, das perseguições políticas e dos vários conflitos que presenciou nos anos 80 e o que tem acompanhado, desde aquela época até hoje, relacionado ao arrendamento nas terras indígenas Kaingáng, Andila explica que:

Quando eu escrevi a Carta, ela teve uma repercussão muito grande. O presidente não me respondeu. Daí quando eu vi que ele não ia responder mesmo, pedi para publicarem a Carta, para que ela viesse a público.

E daí com essa repercussão, comecei a sofrer pressão por parte da FUNAI... eles diziam que eu estava me metendo em questões internas, que eu não podia, porque eu era servidora. Que se eu continuasse, eles iriam me demitir. Depois que essa Carta foi publicada é que os jornais, os repórteres começaram a me procurar. Eu vivia me escondendo deles.

Mas daí quando o chefe do posto me chamou e me deu o radiograma dizendo que era o delegado da FUNAI de Curitiba, que era o administrador, ou o coordenador da FUNAI que mandava aqui no Rio Grande do Sul, toda a região sul, com sede em Curitiba. Tinha mandado um radiograma para mim e eu tinha que assinar a segunda via para ele mandar de volta, para comprovar que ele tinha me entregue.

Então eu falei assim para ele: então eu assino, mas você me dá uma cópia do radiograma. Ele entregou uma cópia. Ali dizia que se eu continuasse me metendo nas questões internas, eles iam me demitir. Daí eu marquei uma coletiva com a imprensa, já que eles queriam conversar muito comigo. Marquei a coletiva, mostrei o radiograma, disse: “Eu marquei essa coletiva com vocês, porque é pra mostrar o que está acontecendo. A FUNAI está me ameaçando de demissão, então eu quero dizer publicamente que eles podem me demitir, sem problema nenhum. Eles podem me demitir, porque eu quero dizer para eles que não vou morrer de fome, porque eu não nasci servidora, eu nasci Kaingáng!”

Só que se eles não me demitirem e eu deixar de falar, de fazer meu trabalho, defender as nossas causas, eu não ia morrer de fome sozinha, mas o meu povo inteiro ia morrer. Porque não era uma questão só de fome, era uma questão de extermínio, de morte cultural mesmo, física e cultural! E que era isso que ia acontecer, então eles podiam me demitir, eu ia continuar minha luta pelas nossas terras. (Depoimento de Andila, 4 de abril de 2023).

Imagem 40: Reportagem “Exploração das terras dos índios começou em 41. E continua hoje”



Fonte: Hemeroteca Indígena.

Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/HemeroIndioRecortes/32650>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Andila menciona que as perseguições e ameaças de morte pelas quais passou nesse período a fizeram sair da região Sul por um tempo.

Eu não sofri pressão só da FUNAI, porque eu era servidora. Eu sofri pressão também de políticos, prefeitos, arrendatários me ameaçando de morte. Foi tão grande que eu tive que sair da do Sul do Brasil e fiquei uns seis, oito anos fora, até que o pessoal me esquecesse.

Aí eu voltei pela FUNAI. Vim trabalhar em Passo Fundo, fiquei na coordenação da educação escolar indígena. Lembro que vim visitar as escolas de Tenente Portela, Redentora. Tinha uma escola que era municipal e pertencia ao município de Redentora, e como estava tendo problema nas chuvas, estava tendo goteiras e uma porção de coisas que precisava ser melhorado, daí eu marquei uma reunião com o prefeito e fui lá conversar com ele. Isso foi entre 1990 e 1994, porque em 1994 eu já estava como chefe de posto na T.I. Ligeiro.

Eu cheguei para a reunião com o prefeito. Quando eu fui entrando na prefeitura que eu vi que a secretária abriu a porta para entrar. E o cara lá sentado me olhando, eu reconheci ele! Era aquele mesmo que me ameaçava de morte. Sim, na prefeitura, porque sabe que esse município pequeno tem as famílias que se revezam no poder. Estava na prefeitura! Entrei, cumprimentei ele. Fiz de conta que eu não reconheci ele. Ele fez a mesma coisa. Mas com certeza que me reconheceu. Trabalhamos junto. Ele mandou reformar a escola, tudo numa boa. (Depoimento de Andila, 5 de abril de 2023).

Ainda sobre o protagonismo na luta pela terra, Rodrigo Venzon enfatiza que a Carta de 1975 de Andila é um marco nesse âmbito.

Em 1990, embora a Constituição Federal de 1988 estivesse promulgada, as lideranças Kaingáng ainda eram impedidas de se organizar de modo autônomo sem a tutela da FUNAI.

Na Terra Indígena Votouro, em 1990, se reuniram os caciques de todas as terras Kaingáng no Rio Grande do Sul, menos de Ligeiro. Essas lideranças, recepcionadas pelo cacique Batista de Oliveira, deliberaram pela retomada das terras colonizadas em Votouro, Ventarra, Nonoai, Serrinha e Monte Caseros.

Andila Inácio foi a única mulher Kaingáng presente, e secretariou a reunião, elaborando a ata. Neste evento, estiveram presentes Néelson Xangrê, Augusto da Silva e também o cacique Xavante Damião Paridzane, que logo em seguida retomou a TI Marãiwatsede, no Mato Grosso. Andila Inácio participou em 1993 da retomada de Monte Caseros liderada por Samuel Claudino.

Também em 1993 as lideranças Niré, Amantino Portela e Floriano Nascimento retomaram Serrinha com o apoio de Arcelinda Inácio. Mais tarde, em 1996, quando Antônio Míg Claudino passou a liderar a luta por Serrinha, o grupo familiar de Andila Inácio se somou a ele nesse esforço gigantesco, que resultou na indenização de 1200 famílias de agricultores sobre 12 mil hectares de terra. (Depoimento de Rodrigo Venzon, 27 de março de 2023).

Cabe reforçar que a luta de Andila pela retomada dos territórios indígenas de Monte Caseiros, Mato Castelhana e Serrinha refletem o vínculo que seu pai, Manoel Inácio, tinha com esses territórios:

Manoel Inácio era funcionário do estado na administração do Toldo Carreteiro. Quando essa terra indígena passou para a administração federal a partir da criação da FUNAI em 1967, Manoel Inácio ficou lotado no Parque Florestal de Rondinha, hoje Papagaio Charão. Manoel Inácio tinha fortes vínculos de parentesco com Serrinha, inclusive filhos de outros relacionamentos, alguns dos quais foram adotados por sua esposa Joana Caetano [Chaves]. (Depoimento de Rodrigo Venzon, 27 de março de 2023).

Andila relembra a luta junto a lideranças Kaingáng pela retomada de algumas terras indígenas, como Monte Caseiros, Iraí e Serrinha.

A primeira área que eu estava junto, que a gente retomou, foi Iraí. Estava ainda em Guarita e de lá que nós íamos para retomar ali, isso em 90. Dormimos no meio do mato, em cima do Rio do Mel. E ainda deu uma chuvarada de madrugada, molhou todas as nossas cobertas, eita! Mas como eu era nova, a gente encarava as coisas. Tudo valia a pena.

A questão da retomada das terras era uma demanda que a gente via crescente pela população Kaingáng, que estava aumentando e as terras reduzidas, então a gente tinha que começar a fazer retomadas, até porque na Constituição de 88 ficou garantido que eles iam devolver nossas terras e nada disso tinha acontecido aqui no Rio Grande do Sul. Se acontecia em outros estados, não sei, mas no Rio Grande do Sul nada disso aconteceu. Então a gente percebeu que a gente tinha que fazer acontecer!

Aí então a primeira área que a gente retomou foi em Iraí. A segunda área foi lá em Caseiros, porque meu pai sempre contou a história dele de lá, que eles foram expulsos com a família. Segundo o que ele me contava, ele tinha 8 meses de idade quando a mãe e os familiares dele foram expulsos de lá. E daí eles vieram para o Ligeiro. Então ele se criou no Ligeiro.

Ele sempre falava da terra dele: que era ali que ele tinha nascido e era para ali que ele um dia ia. Eu sentia muito essa relação dele com a com a terra onde ele nasceu. Então quando a gente teve oportunidade, a gente se organizou e fomos à retomada de Caseiros.

E ali nos documentos da FUNAI, da retomada da Terra de Caseiros, você vê que é a minha família, que figura ali como famílias oriundas daquele lugar. Nossa família!

Conseguimos a retomada de Caseiros e finalmente a gente retomou Serrinha. Desde que começou, eu ajudei a fazer os primeiros documentos, ajudei em toda luta pela retomada de Serrinha. Daí morei lá 20 anos e acabei sendo expulsa de lá por questão do arrendamento das terras, porque ali nós tínhamos, diferente da nossa luta da década de 70, 80, em que quem arrendava a terra era a FUNAI, o próprio governo. Diferente de agora, dos anos 2000, em que quem arrenda as terras é o próprio cacique. É a própria liderança. É esse o diferencial. (Depoimento de Andila, 10 de março de 2023).

As memórias de Andila descortinam a luta pela terra e nos dão a dimensão de estratégias de resistência, perseguições e ameaças, para que o povo Kaingáng pudesse usufruir dos territórios tradicionais em que viveram, mas onde também se derramou o sangue dos antepassados.

A carta escrita por Andila ao Presidente da República, na esperança de que autoridades responsáveis pela expropriação e invasão dos territórios indígenas tomassem providências, entre tantas simbologias que se pode aferir, ecoa um grito de socorro em plena ditadura militar... e continua ecoando!

Em 7 de junho deste ano de 2023, esse documento “pedagógico, político e literário dos mais importantes na história da Educação Kaingáng”⁵⁰ ainda reverbera, a fim de que as autoridades ouçam e tomem providências diante da situação alarmante que se impõe aos territórios Kaingáng, fomentado pelo arrendamento ilegal dos territórios indígenas a serviço do agronegócio.

Algo que é importantíssimo registrar é que as narrativas de Andila não consistem apenas de memórias ou lembranças de fatos histórico vivenciados em sua trajetória na luta pelo direito à terra. Elas refletem o descaso de autoridades que têm se omitido em combater efetivamente as irregularidades e ilegalidades no usufruto do território indígena. Isso é tão evidente que até hoje ignoramos resultados de violações ocorridas durante a ditadura militar.

Essa situação esteve em pauta na reunião do Fórum de Justiça do Rio Grande do Sul em 24 de agosto de 2018, na qual Sandro Luckmann, do Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), apresentou documentos que apontam consequências negativas que o Regime Militar trouxe aos indígenas de diversos estados da federação. Ele cita o artigo “A

⁵⁰ Palavras utilizadas em depoimento de Rodrigo Venzon, em 19 de março de 2015, sobre os quarenta anos da Carta de Andila Inácio.

trajetória da liberdade”, descrevendo a violência cultural sofrida pelos Kaingáng a partir de um relato da professora Andila:

[...] relata sobre uma escola bilingue que o Estado lhes obrigaram a participar no início da década de 70, em que sofriam castigos físicos, onde impuseram costumes diferenciados e onde tentaram, inclusive, realizar biopirataria do conhecimento que tinham sobre as plantas. O artigo conclui que foram usados para ensinar o português, iniciando o processo de descaracterização e abreviando a integração dos kaigang à “sociedade nacional”. Mesmo após a formação recebida, sofreram discriminação dos outros professores da própria FUNAI. (LUCKMANN, reunião do Fórum de Justiça RS, 24/08/2018).

A carta de Andila dirigida ao Presidente da República, pedindo socorro para o povo Kaingáng, denuncia a “ocupação de agricultores das terras dos índios, da destruição de suas florestas e da extinção de animais. Fala do prejuízo que estavam sofrendo ao estilo de vida, e que os brancos estavam tirando a razão de viver dos indígenas” (LUCKMANN, reunião do Fórum de Justiça RS, 24/08/2018).

Além de apresentar a carta SOS Povo Kaingáng, escrita na Terra Indígena Serrinha e publicada em 25 de julho de 2004, na qual Andila enfatiza que:

O SPI, depois de afastada a geração de seus fundadores (Rondon e seus colaboradores), nos anos 40 e principalmente nos anos 50, instaurou um regime militarizado nas aldeias indígenas, explorando as terras e o patrimônio florestal com base em um sistema repressivo em que o cacique era apenas um subalterno e preposto do chefe do posto (branco). Tal sistema teve amplo reforço e continuidade nos anos da ditadura militar, já com a administração da FUNAI sobre as áreas. Criaram-se à sombra de coronéis e capitães da FUNAI e por direto aprendizado com os mesmos, lideranças indígenas autoritárias, repressivas e corruptas. Com muita frequência caciques recebiam salários da FUNAI, ou eram sócios do chefe do Posto (branco), em roubos de madeira, ganhos de arrendamentos e outras ilegalidades (SOS, 2004).

Luckmann alerta para a fala de Andila, na qual ela adverte que o regime militarizado nas aldeias foi intensificado durante a ditadura militar, já na administração da Funai, “após o Relatório Figueiredo acima mencionado. Este modelo trouxe prejuízo a sua organização e traz reflexos até hoje”⁵¹. O próprio Relatório da Comissão Nacional da Verdade assevera que o que se encontra documentado se refere a uma pequena parcela do que ocorreu aos indígenas no Brasil.

⁵¹ “Há um outro documento, este de Guilherme Cristão e Diva C. Claudino” (da Terra Indígena Guarita), “afirmando que, por meio deste modelo militarizado imposto nas aldeias, houve escravização dos indígenas. Sofriam castigos físicos, trabalhos forçados, limitação do direito de ir e vir e só ganhavam no fim da semana uma barra de sabão”.

Os povos indígenas no Brasil sofreram graves violações de seus direitos humanos no período entre 1946 e 1988. O que se apresenta neste capítulo é o resultado de casos documentados, uma pequena parcela do que se perpetrou contra os índios. Por eles, é possível apenas entrever a extensão real desses crimes, avaliar o quanto ainda não se sabe e a necessidade de se continuar as investigações.

Não são esporádicas nem acidentais essas violações: elas são sistêmicas, na medida em que resultam diretamente de políticas estruturais de Estado, que respondem por elas, tanto por suas ações diretas quanto pelas suas omissões. Omissão e violência direta do Estado sempre conviveram na política indigenista, mas seus pesos respectivos sofreram variações. Poder-se-ia assim distinguir dois períodos entre 1946 e 1988, o primeiro em que a União estabeleceu condições propícias ao esbulho de terras indígenas e se caracterizou majoritariamente (mas não exclusivamente) pela omissão, acobertando o poder local, interesses privados e deixando de fiscalizar a corrupção em seus quadros; no segundo período, o protagonismo da União nas graves violações de direitos dos índios fica patente, sem que omissões letais, particularmente na área de saúde e no controle da corrupção, deixem de existir.

Na esteira do Plano de Integração Nacional, grandes interesses privados são favorecidos diretamente pela União, atropelando direitos dos índios. A transição entre os dois períodos pode ser datada: é aquela que se inicia em dezembro de 1968, com o AI-5. (BRASIL, 2014, p. 204-205)

No documento “SOS Povo Kaingáng” (imagem 41), Andila fala de um tema crucial e sensível às comunidades Kaingáng: os conflitos internos e a organização social interna, no âmbito do qual são tratados os direitos indígenas.

Imagem 41: Documento “SOS Povo Kaingáng”

Página 1 de 4

Terra Indígena Serrinha, 25 de Julho de 2004.

SOS Povo Kaingáng

Dirijo esta reflexão a todas as autoridades direta ou indiretamente envolvidas na solução de conflitos internos em Reservas Indígenas Kaingáng. A crise e a ineficácia das leis Kaingáng há muito já vem demonstrando que está ocorrendo algo muito sério que precisa ser revisto, e quem sabe até modificado, a fim de que a mesma volte a ter o respaldo e o respeito das Comunidades Kaingáng. De maneira que os nossos problemas possam mais uma vez ser resolvidos dentro dos limites das nossas aldeias, com imparcialidade e justiça.

É muito doloroso para mim, enquanto kaingáng, admitir que esta é a nossa realidade. Mas quem sabe assim, poderemos encarar esta situação e juntos encontramos uma solução.

Nas últimas décadas tem crescido muito o número de famílias Kaingáng que aumentam as favelas das grandes cidades do Rio Grande do Sul, gerando grandes conflitos sociais entre índios e brancos na disputa de terrenos urbanos. A FUNAI tem trazido muitas e muitas famílias de volta às suas áreas de origem, mas logo o fato não só se repete como é cada vez maior o número de famílias que abandonam suas aldeias rumo às grandes centros urbanos. E quero deixar bem claro que para um kaingáng abandonar sua aldeia de origem, tem alguma coisa muito séria acontecendo.

Infelizmente a FUNAI nunca me pareceu preocupada em descobrir a causa de tal “êxodo”, e tentar solucionar o problema. Porém, o que está acontecendo na Aldeia Indígena de Ligeiro, Município de Charua-RS, em que a maioria das famílias indígenas estão vivendo, há mais de 2 meses, errantes pela estrada, sem terra e sem teto, à mercê das intempéries deste inverno rigoroso, carregando consigo apenas suas crianças, seus velhos e sua dor por tudo que deixaram para trás. Motivo: “Incompatibilidades com o Cacique”.

Gostaria muito que o meu “grito de socorro” seja ouvido além dos limites do território brasileiro, de preferência nos grandes Fóruns onde se discute Direitos Humanos, para que eu possa perguntar: Onde estão os direitos humanos do meu povo e os direitos originários sobre nossas terras, como reza a Constituição do Brasil?

Agentes Indigenistas, municipais, estaduais e federais, inclusive a FUNAI, Juízes (Federal e Estadual), e membros do Ministério Público (Federal e Estadual), estão de posse da garantia de continuidade ou não do Povo Kaingáng, enquanto povo étnica e culturalmente diferenciado.

O que fazer em uma situação tão polêmica e vital como esta em questão: Qual é afinal a vontade de uma Comunidade Indígena? Quem a expressa?

Como exemplo vamos tomar a Aldeia Indígena de Ligeiro em que a maior parte das famílias indígenas foi posta para fora de suas terras, por desavença ou incompatibilidade com o Cacique. Finalmente, quem é a voz da Comunidade Indígena? O Cacique, porque é o Cacique, ou a maioria expulsa de suas terras porque é a maioria?

Para esta questão crucial e ao mesmo tempo complexa, de um ponto de vista antropológico, tem sido comum ouvir, de membros da Procuradoria da República e até da FUNAI, uma resposta "burocraticamente simplista": - "**não podemos interferir nas questões internas das comunidades indígenas**".

Em outras palavras, um preceito constitucional que foi estabelecido para restringir as práticas intervencionistas, sobretudo aquelas motivadas por ignorância e o por preconceito em relação as culturas de povos minoritários, tornou-se, na interpretação mencionada acima, uma conveniente justificativa para o "**imobilismo**" e para a acomodação diante dos conflitos nas aldeias kaingáng.

Mas, está mais que na hora de se questionar essa interpretação simplista antes que seja tarde para salvar as reservas kaingáng, dos incontáveis abusos que elas vêm sofrendo em nome de atitudes e práticas de autoridades indígenas, supostamente amparadas na "**cultura**", e no respeito que a lei exige às Organizações Internas Indígenas.

A primeira pergunta a fazer para os que insistem que se deve respeitar as "**formas próprias de organização**", é: de quais formas próprias se está falando? No nosso caso aqui no sul do Brasil tais "**formas**" seriam representadas por caciques autoritários? Ou lideranças corruptas? Não estou afirmando, é bom que fique bem claro, que todos os caciques são autoritários, nem que boa parte das nossas lideranças são corruptas. Mas quando e onde surgem conflitos que colocam parte importante da comunidade contra o cacique ou as lideranças, quase sempre, nestes casos, encontramos caciques e lideranças autoritários e corruptos (ou ambos), e é nessa hora e nesses casos, em que o Ministério Público, a Procuradoria da República e até mesmo a FUNAI, se colocam olímpicamente alheios aos conflitos, alegando não dever interferir nas "**tais formas próprias**", de organização social kaingáng. Mas quem disse que tal cacicado e tais formas de organização, são "próprias" do meu povo?

Quem tenha estudado um pouco sobre a nossa história e sobre a nossa cultura, sabe que autores idôneos e realmente grandes pesquisadores e conhecedores da cultura kaingáng, no fim do século XIX, e começo do século XX, afirmam categoricamente: "o cacique entre os kaingáng, tem que ser (**generoso**), com todos os membros da sua comunidade". E um daqueles famosos autores chega a dizer que um cacique kaingáng, jamais conseguiria levar seu povo a fazer algo contra a sua vontade, antes o "**abandonariam**". Ora, esse é um quadro muitíssimo diferente do que vemos de modo geral, nos caciques kaingáng do começo do século XXI. Se é para respeitar "**formas próprias e culturais**",

porque respeitar cacicados que contradizem completamente aquela descrição dos caciques a um século atrás?

É provável que a resposta daqueles que defendem a *intocabilidade*, dos atuais caciques seja alguma coisa como: depois de um século a cultura kaingáng não é a mesma, e o que a lei manda respeitar, são as formas de organização social vigentes.

Essa resposta merece dois reparos. O primeiro vem da história. Se o cacique kaingáng, já foi no passado não muito distante alguém que *"tinha"*, que ser sobretudo *"generoso"*, muita coisa mudou ao longo de décadas de atuação do SPI e da FUNAI nas aldeias kaingáng. O SPI, depois de afastada a geração de seus fundadores (Rondon e seus colaboradores), nos anos 40 e principalmente nos anos 50, instaurou um regime militarizado nas aldeias indígenas, explorando as terras e o patrimônio florestal com base em um sistema repressivo em que o cacique era apenas um subalterno e preposto do chefe do posto (*branco*). Tal sistema teve amplo reforço e continuidade nos anos de ditadura militar, já com a administração da FUNAI sobre as áreas. Criaram-se à sombra de coronéis e capitães da FUNAI e por direto aprendizado com os mesmos, lideranças indígenas autoritárias, repressivas e corruptas. Com muita frequência caciques recebiam salários da FUNAI, ou eram sócios do chefe do Posto (*branco*), em roubos de madeira, ganhos de arrendamentos ou outras ilegalidades.

Com a redemocratização do país, aos poucos também democratizou-se a FUNAI. Mudaram as práticas também nas áreas indígenas, com chefes de Postos deixando de interferir 100%, na organização interna das comunidades kaingáng. Mas, infelizmente a essas alturas, estragos irremediáveis já haviam acontecido. Com o desaparecimento da figura de um chefe de Posto despótico e dirigente de um aparelho repressivo dentro das áreas indígenas, *"o vazio"*, foi ocupado pelos caciques formados pela práticas das décadas anteriores. Com tal origem histórica, é a isso que se chamará de *"Formas Próprias de Organização Social Kaingáng"*? Ou seja, são resquícios da nossa cultura?

O segundo vem da Antropologia que nos alerta que as culturas são dinâmicas. Logo, se são dinâmicas, é compreensível que tenham mudado no contato e na convivência com o mundo dos *"brancos"*, ainda que tenha mudado para pior. No entanto, como já mencionado, o mundo dos *"brancos"* também é dinâmico, da mesma forma sofrendo modificações.

O Brasil foi redemocratizado há quase 20! Também isso teve forte repercussão e conseqüências nas comunidades indígenas. E, além disso, nunca é demais lembrar que também os povos indígenas e suas lutas ajudaram a redemocratizar o Brasil. Logo, há uma cultura de democratização que também é parte, hoje, da vida das comunidades indígenas.

Defender que o respeito à *"forma de organização própria"* do povo kaingáng, significa defender a estagnação de formas historicamente gestadas nos

anos 50, de domínio autoritário dentro das áreas kaingáng, é absolutamente contraditório com a lição antropológica de que as culturas são dinâmicas.

Mas não são apenas estas as contradições e as inconsistências do discurso "imobilista", que prega a não intervenção na realidade conflitiva atual de muitas Aldeias Kaingáng. Acontece que aquele discurso não se dá conta do fato contraditório que as autoridades indígenas cujos atos, os não-índios "não querem", nem aceitam contestar.

São pessoas que participam ativamente da política partidária. Houve aqui no Sul caso de caciques vereadores e, até vice-prefeito, assim como houve casos conhecidos de caciques envolvidos em formação de quadriha com não-índios, para fraudar documentos contábeis ou, simplesmente, para dilapidar o patrimônio indígena.

Qual seria o Antropólogo que classificaria todas essas práticas como "*Organização Social própria dos kaingáng*"? Como se vê é uma situação muito complexa e importantíssima para nós Kaingáng! Por suas práticas de poder absoluto, a qual tomo a liberdade de classifica-las como abusivas e inconseqüentes, Caciques interferem na qualidade da Educação Escolar Indígena, comprometendo a formação dos nossos jovens e conseqüentemente "o projeto de futuro do nosso povo".

Como professora bilingüe Kaingáng, não posso me dar o direito de ficar calada, vendo o nosso futuro abandonado nas mãos de lideranças individualistas e preocupadas apenas com o bem-estar de suas famílias e decidindo a existência ou não de índios-sem-terra, em terras com amplas áreas de arrendamento: a continuidade ou o desmantelamento de comunidades inteiras.

Pela complexidade e por seus efeitos vitais, não se pode responder a uma questão dessas com o "Simplismo" e "Comodismo" de dizer, como dogma, que "Tem" que respeitar as "Formas próprias de Organização Social Kaingáng", sem que se reflita profundamente, em conjunto com as comunidades indígenas em questão, reformulando as leis internas, estabelecendo como será doravante essa organização social.

Com esses questionamentos quero alertar as autoridades não-índias para essa visão distorcida, que muito sofrimento nos tem causado, no que se refere a conflitos internos. E, principalmente, para que o meu silêncio não me faça cúmplice de tudo que aqui relatei.

Através desta responsabilizo publicamente todas as Autoridades, que direta ou indiretamente estão envolvidas na solução dos conflitos internos nas Áreas kaingáng, pelo futuro do meu povo, que tenho certeza quer continuar vivendo.

Andila Kaingáng

Para além desses documentos, cabe mencionar a mais recente denúncia que a liderança indígena fez por meio da petição do INKA “Por justiça e resposta na Terra Indígena Serrinha – RS”, em outubro de 2021, quando Andila e sua família, juntamente com outras 25 famílias Kaingáng, foram expulsas de Serrinha após violências físicas e execução de dois indígenas. A situação decorreu das práticas ilegais de arrendamento no local, e Andila mais uma vez se posiciona pela defesa do direito ao usufruto coletivo do território indígena em detrimento de latifúndios e arrendatários que, por intermédio do agronegócio, monopolizam a exploração da terra.

Reproduzo aqui a petição do INKA relacionada à denúncia de Andila.

O Instituto Kaingáng (INKA), Organização Indígena com atuação em Educação e Cultura Kaingáng há quase 20 anos na aldeia Serrinha, Rio Grande do Sul, Brasil, gerida exclusivamente por mulheres Kaingáng, junto com seu Centro Cultural Kanhgág Järe – Raiz Kaingáng, que é o 1º Ponto de Cultura em uma Terra Indígena do país, premiado pelos Governo Estadual e Federal, a exemplo do Ministério da Cultura e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), vem se posicionar por JUSTIÇA e RESPOSTA.

O INKA denuncia, agora, à toda a sociedade brasileira e ao mundo, que o agravamento do quadro em Serrinha resulta, sobretudo, do domínio de lideranças culturalmente corrompidas, financiadas pelo poderio extraído da concentração de terras indígenas, a custo da fome, da violência, da perseguição, mortes e pela prática da expulsão de famílias indígenas contrárias aos seus atos, para com isso, seguir impondo seus comandos pelo silenciamento e represálias no local.

Todos esses problemas foram denunciados pelas vítimas durante meses, além da ampla exposição da imprensa sobre estes episódios, dos alertas junto a Funai, Ministério Público Federal e Justiça Federal, obrigando por fim, o Governo Brasileiro, que se mantinha tolerante até então, a empregar o uso da Força Nacional em Serrinha.

Assim é que o INKA, como último recurso, cria esta petição para pressionar às providências cabíveis, dentre as quais, a apuração e devida punição dos responsáveis pelos acontecimentos graves ocorridos, pelo retorno das famílias expulsas de suas casas, pela devida atenção ao Conselho de Anciãos Indígenas de Serrinha e pela divisão justa e por igual das terras, levando ao desmonte do esquema ganancioso da concentração de terras indígenas que tem sido o principal financiador dos problemas.

Junte-se ao INKA nesta hora oportuna em que a Força Nacional se encontra em Serrinha pelo prazo de 30 dias, momento em que esta petição e as assinaturas deverão ser entregue às autoridades envolvidas como a Funai, Procuradoria da República, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do RS, Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Conselho Federal da OAB e outros.

Apoie e assine para que as violações contra o povo Kaingáng cessem de uma vez por todas! NÃO às injustiças, NÃO à concentração de terras, NÃO à violência contra indígenas homens, mulheres, crianças e idosos, NÃO à expulsão de indígenas de suas terras, NÃO ao silêncio, NÃO à morte física e cultural do povo Kaingáng!

A realidade vivenciada nos territórios Kaingáng na região Sul do Brasil é um reflexo de políticas estatais que têm como pano de fundo a exploração dos recursos naturais e ambientais presentes nesses locais; a serviço do desmatamento e da implantação de madeiras, de monoculturas e “política dos panelões” – como era conhecido o regime de trabalho utilizando mão de obra indígena escrava –; do arrendamento ilegal das terras indígenas para o agronegócio, no qual, inicialmente, o SPI e a Funai eram os beneficiários dos lucros auferidos e, posteriormente, lideranças indígenas passaram a locupletar-se indevidamente com recursos que pertencem à coletividade.

Políticas que apenas ao longe vislumbram as aspirações do povo Kaingáng e os seus projetos de presente e futuro e de bem viver, embora estes sejam amplamente reconhecidos e assegurados em instrumentos internacionais e nacionais de direitos humanos, nos quais se dispõe sobre autodeterminação e autonomia dos povos indígenas.

“Mas o que significa para os povos indígenas autonomia e autodeterminação?” (LUCIANO, 2006, p. 94). A quem compete a manifestação da autonomia e autodeterminação de um povo indígena? A reflexão que o professor e antropólogo Gersem Baniwa apresenta em relação a esses institutos auxilia na compreensão da realidade que vivenciamos e os desafios a serem superados:

No nível interno, é necessário destacar que os povos indígenas exercem suas autonomias na medida em que as comunidades e os seus dirigentes resolvem as próprias situações de conflito de acordo com as normas compartilhadas por todos os seus membros, seja por meio de rituais de conciliação, de sentenças condenatórias ou de declarações de guerra. Os líderes tradicionais continuam com as obrigações de guiar os seus povos. Quando existem problemas entre eles, recorrem a seus sistemas de decisão, buscando mediadores, sistemas orais de diálogo, assembléias comunitárias, conselhos de anciãos ou tribunais específicos instituídos para cada situação.

Mas o desafio da autonomia para os povos indígenas tem também seus limites e fraquezas e o movimento indígena brasileiro não está isento de profundas debilidades, que de todo modo expressam uma soma de vontades e de projetos políticos desses povos.

Algumas lideranças indígenas tradicionais ou não, conscientes ou não, passaram a copiar modos negativos de viver e de se relacionar, contrariando os princípios de autonomia coletiva dos seus povos. Interpretando autonomia como sinônimo de autoritarismo, como é comum na prática de governantes brancos, algumas lideranças comunitárias ou de organizações indígenas passaram a tomar decisões impositivas, egoístas e prejudiciais aos seus povos, como são os arrendamentos de terras que têm levado ao aumento de fome, da miséria e da violência.

Hoje existem muitas terras indígenas arrendadas para fazendeiros, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Sul do país, resultado de decisões pessoais de lideranças, à revelia dos seus povos e que têm gerado graves conflitos entre as comunidades, como as observadas entre os Kaingang do Rio Grande do Sul.

É necessário, portanto, que o movimento indígena aprofunde e democratize cada vez mais o debate e a prática de autonomia interna não autoritária e responsável sobretudo com as novas gerações, que se mostram mais sensíveis e conscientes a respeito das enormes responsabilidades e dos desafios que as esperam.

Nas experiências dos arrendamentos, por exemplo, tem sido observado que as novas gerações são contrárias a elas e começam a contrapor ideias às decisões e às práticas erradas das lideranças mais velhas, mas perdem força por serem jovens, já que nas culturas indígenas os mais novos detêm pouco poder de influenciar as decisões dos mais velhos.

De todo modo, a nova visão e a consciência política e social das atuais gerações, que em breve serão as lideranças de suas comunidades e de seus povos, são um alento e uma esperança para a definitiva superação das históricas seqüelas e maldições da era da tutela, da qual as velhas gerações infelizmente foram, e ainda são, mais vítimas do que herdeiras. (LUCIANO, 2006, p. 98-99).

Apesar da Carta de Andala ao Presidente da República ter sido escrita em 1975, os objetivos de sua luta continuam os mesmos até os dias atuais: o reconhecimento dos territórios indígenas e o usufruto coletivo, em face de uma visão colonizadora que se sobrepõe aos interesses de uma maioria indígena que vive pela estrada, com seus filhos, lutando por um pedaço de terra para assegurar sua sobrevivência. Esses são resquícios de um processo colonizador que brutalmente impõe seus valores e de um Estado omissivo, negligente à dor e às reivindicações desses povos. Instituições e autoridades, ano após ano, não tomam providências, sob os mais diversos argumentos. Quando o Estado brasileiro vai ser convocado a oferecer reparação pelas violações a direitos humanos que tem perpetrado contra os povos indígenas?

A fala de Roberto Liebgott, do CIMI-SUL, em reunião do Conselho Estadual de Direitos Humanos (CEDH) com o Ministério de Povos Indígenas e com lideranças do Rio Grande do Sul no dia 10 de março de 2023, quando discutiu-se o arrendamento em terras indígena nesse Estado, merece ficar registrada nesta pesquisa:

Deve ser uma missão. É uma missão política e uma missão jurídica. Se não fizer isso, de nada adianta.

Então, é preciso ser identificados aqueles que arrendem, exploram as terras. Tem gente que ficou milionária e está milionária sem ter um palmo de terra. São comerciantes que arrendam as terras indígenas.

Precisam ser identificados, responsabilizados e recair sobre eles ações indenizatórias por parte da União, porque é um bem público que está sendo explorado por terceiro.

Então isso precisa ser dito, precisa ser feito. Essa é uma missão!

A outra missão é discutir internamente com as comunidades, como é que se dá o usufruto exclusivo da terra por eles. Há que se romper junto a eles essa perspectiva da concentração da terra nos moldes da nossa sociedade.

Então se transferiu o latifúndio também para dentro das terras indígenas. E a gente precisa enxergar isso e tratar isso com muita serenidade. Então, o que nós temos discutido já há um bom tempo, são 4 propostas bem simples, que a gente já discutiu com o Ministério Público Federal, com o CEPI e tantos outros.

Primeiro: Proibição de todas as atividades econômicas, vinculada a qualquer forma de arrendamento. Se não proibir, não adianta!

E aí se identificar essas duas formas que eu referi: a de fora para dentro, e ali dentro.

Segundo: identificação e notificação e a responsabilização de todos aqueles que arrendam as terras;

Terceiro: Criação de grupos de trabalho eu acho que o momento é maravilhoso, porque tanto o MPI, como a Funai, toda a coordenação destas duas instâncias de governo, elas estão sendo feitas por indígenas. Então é uma chance enorme que nós temos de vocês discutirem a partir do Estado. Porque vocês ascenderam um lugar no Estado. Quer dizer: O governo está dando, aqui temos um Ministério dos Povos Indígenas, temos uma Funai que está sendo coordenada por vocês, então puxe o carro! Junto com as comunidades!

E aí vocês não devem se encastelar em Brasília, pelo amor de Deus, se desencastelem de Brasília! Criem grupos de trabalhos, de indígenas, lideranças, de pessoas que ajudem a fazer este caminho dos territórios.

É a saída, daí são vocês!

Todos trataram você com muito respeito. Doutor Marcos, não é?

Então, é um momento que a gente não tinha antes. Era de branco falando pros indígenas, agora é vocês falando com eles. Então isso é muito importante!

E para finalizar, como já abordado, a criação de um espaço, predominantemente indígena, mas eu acho que envolvendo o MPA, a Funai, o MPF, MPU para estabelecer diálogos com as comunidades para discutir e pensar formas de gestão territorial. Mas não só gestão produtiva da terra, mas a gestão na perspectiva da proteção, da fiscalização, do cuidado com a terra.

Então, se a gente adotar isso meio logo, aí vai começar a ter horizonte.

Agora ficar secando gelo todo dia e não avançar, nós não vamos a caminho nenhum. E nós vamos perder essa chance, essa oportunidade que está sendo dada de vocês puxarem esse carro.

E tanto se quis e tanto se desejou, então seguimos a esperança agora... (LIEBGOTT, 2023).

Este capítulo narrou a luta de uma educadora Kaingáng pelo reconhecimento dos valores de sua cultura, pelo respeito aos seus territórios tradicionais, à sua diversidade linguística e às formas próprias do povo Kaingáng de ensinar e aprender em face da negação sistemática, promovida pelo Estado brasileiro, de sua condição humana, identidade e capacidade civil. Andila vivenciou essas múltiplas violações: apagamento identitário, emancipações impostas à custa de etnocídios contínuos, praticados por instituições que

deveriam tutelar os direitos de nossos povos, mas que optaram por cercear a diversidade cultural que tinham por missão institucional proteger.

Mesmo após a conquista de novos marcos legais que reconhecem a diversidade cultural e determinam sua valorização e proteção, o governo brasileiro permanece negando aos povos indígenas a implementação dos direitos que preexistem à própria constituição dos Estados Nacionais. O Brasil ainda se recusa a pedir perdão pelo que fez a nós, e se recusa a criar mecanismos para evitar que as mesmas violações se repitam.

A voz que clama no Brasil meridional denunciando os crimes cometidos pelos tutores de outrora ainda ecoa nos dias atuais, sem qualquer reparação. A trajetória de Andila Kaingáng, exilada das terras indígenas do Sul por denunciar a omissão da Funai e do Ministério Público Federal ao cancelarem o arrendamento ilegal das terras indígenas e a violação do usufruto exclusivo do povo Kaingáng sobre nossos territórios tradicionais, denota que os avanços e as conquistas existentes são fruto exclusivo da atuação e da resistência dos povos indígenas para reaver a dignidade que nos foi tirada.

4.4 APBKG – Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani

PROFESSOR KAINGÁNG
Uma mensagem aos Professores Kaingáng
Andila Nivygsãnh
Presidente da APBKG

Lá vai ele, errante pelo caminho, cabisbaixo, enfraquecido, quase parando.
Seu passado foi sangrento.
Seu presente não tem perspectiva.
A esperança já não existe para ele.
Encontrando compromisso muitas vezes no alcoolismo.
Confuso, procura dentro de si o seu Eu Kaingáng, mas ele já não está mais ali, foi destruído.
Pensa então em ser um fóg, mas não consegue se sentir um fóg, então tristemente ele descobre que não é mais ninguém e já nem reage.
Professor Kaingáng! Levanta-te, você tem obrigação de fazer alguma coisa!
Diga a ele que ainda há esperança.
Ajuda-o a erguer a cabeça e enxergar a luz no fundo do túnel.
Diga-lhe que amanhã o sol voltará a brilhar.
Deixa que através de tí, nosso povo volte a sonhar.
Lembra-te que há 500 anos esta brava nação se recusa a morrer.
E depois? Depois aposte em cada aluno que for teu!
Veja e sinta em cada um deles um líder em potencial, quem sabe um cacique, um conselheiro tradicional ou político, sem interesse financeiro ou de poder, outra vez preocupados com o destino de seu povo orientando-os à luz da sabedoria Kaingáng, quem sabe professor, enfermeiras, administradores, parlamentares, médicos, presidentes da FUNAI, e por que não, o presidente da Nação Brasileira?

Podemos até não chegar lá tão cedo, mas que possamos em breve ser capazes de conduzir nosso próprio destino.

Então você verá com a alegria do dever cumprido a geração Kaingáng dos 500 anos de luta e resistência, renascer das entranhas de um povo adormecido, anestesiado pelo sofrimento, mais uma vez, forte, destemido, guerreiro, digno e soberano.

Este sonho, esta esperança que não será apenas nossa, mas de todo o nosso povo, está hoje nas tuas mãos!

Três Passos (RS), 28 de setembro de 2000.

Acervo Pessoal Andila Kaingáng.

A participação na mobilização em prol do processo de democratização do Brasil na década de 1980 e o reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 impulsionaram lideranças do movimento indígena no cenário nacional à articulação política por meio de coletivos e associações indígenas que representassem povos e comunidades indígenas em suas demandas. “O princípio que norteava esta estratégia era a necessidade de romper a barreira que ainda imperava e que mantinha os povos indígenas numa situação de tutelados, incapazes de gerenciar seus próprios destinos”, como assegura Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

Acerca da ascensão do movimento indígena no Brasil e da criação de organizações indígenas, Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 77) esclarece que “o que impulsionou e consolidou o processo de surgimento e a existência legal das organizações indígenas foi a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a capacidade civil dos índios e de suas organizações sociais e políticas”. O autor comenta também que:

A retração do Estado e o esvaziamento político-financeiro do órgão indigenista, FUNAI, exigiu que o movimento e as organizações indígenas se fortalecessem, ampliassem suas alianças e seus interlocutores governamentais na busca pela superação da ausência assistencial cada vez maior do Estado e da FUNAI na vida das comunidades. Em nível mundial, a globalização das questões ambientais, que envolveu a discussão sobre as terras indígenas e a descentralização da cooperação internacional, atuando preferencialmente na área de projetos, determinou a emergência das organizações indígenas e o seu fortalecimento. (LUCIANO, 2006, p. 77).

O autor também afirma que a década de 1980 caracteriza-se pela “constituição de organizações informais, politicamente ativas”, porém “pouco institucionalizadas, que reivindicavam direitos territoriais e assistenciais” especialmente pela “ação de lideranças carismáticas, por um lado, e de lideranças tradicionais de aldeias, por outro”. Além disso, “a

partir da década de 1990, no embalo da Nova Constituição de 1988, ocorreu o fenômeno da multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil”, no intuito de “assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação”, também integrando a agenda das respectivas organizações indígenas pautas relacionadas ao desenvolvimento “etno-sustentável” e da autogestão territorial (LUCIANO, 2006, p.78).

Baniwa (LUCIANO, 2006, p. 79) assegura que o início da década de 2000 é marcado pela “consolidação de espaços de representação do movimento indígena”, pela atuação das suas organizações nas esferas públicas mediante a “internalização e a gestão de recursos governamentais e de várias lideranças de organizações indígenas, que passaram a ocupar funções públicas e políticas na esfera da Administração Pública”, representando novas conquistas, mas também desafios.

Andila explica que os indígenas já não queriam mais ser representados pelos fôg, pelos brancos, porque era fundamental o protagonismo indígena nas várias áreas vitais à luta dos povos indígenas. Sempre defendeu o argumento de que se os brancos tiveram a chance de cometer equívocos ao trabalhar com os povos indígenas, os indígenas deveriam ter a chance de tentar acertar (Depoimento de Andila, setembro de 2020).

Em meio a essa articulação política, professores indígenas Kaingáng e Guarani em 21 de agosto de 1991, reunidos em assembleia na Terra Indígena Guarita, fundaram a Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani (APBKG). Nessa reunião foram discutidos e aprovados os Estatutos Sociais da entidade, bem como realizou-se a eleição e a posse da Diretoria e do Conselho Fiscal.

Nos Estatutos Sociais da APBKG (1991, p. 1-2) constam como seus objetivos:

Art. 2º Constituem-se objetivos da associação: a. participar diretamente na formulação e execução de programas de educação bilíngue e intercultural, garantindo o respeito, a preservação e o fortalecimento das organizações sociais indígenas, das suas culturas, dos seus costumes, línguas, crenças e tradições, no processo educativo-cultural diferenciado e específico para, cada comunidade; b. assegurar que as escolas indígenas observem as características especiais da Educação Indígena, no que diz respeito a fortalecer as práticas sócio-culturais da língua materna de cada comunidade indígena e desenvolver metodologias específicas do processo ensino-aprendizagem de educação escolar indígena, especialmente quanto à língua materna e nacional; c. interceder junto às Agências de Cultura e Assistência aos indígenas para obtenção de recursos humanos e financeiros necessários para atingir os objetivos específicos dos programas de educação bilíngue e intercultural; d. lutar em defesa dos direitos indígenas e contra a discriminação racial, garantidos na Constituição Federal.

A Ata de Fundação da APBKG segue em anexo ao presente trabalho, bem como os Estatutos Sociais da entidade⁵².

Na época, Andila, que era funcionária da Funai na Terra Indígena Guarita, é cedida pela instituição indigenista à APKKG, a fim de acompanhar suas demandas. Andila assume a presidência da referida organização por duas gestões, no período de quatro anos, sendo a primeira gestão quando da fundação da entidade em 21 de agosto de 1991 e a segunda em 8 de outubro de 1999.

Andila se pronuncia, em Assembleia Geral Ordinária realizada em 11 de dezembro de 1992, sobre as iniciativas desenvolvidas pela APBKG desde que assumira sua presidência. A leitura da Ata em questão (imagem 42) demonstra a relevante atuação da associação em demandas relacionadas ao contexto de implementação da educação escolar indígena naquele momento. Seus impactos alcançavam, em especial, as esferas nacional e estadual, dada a recente transferência de atribuições sobre a educação escolar indígena da Funai para o MEC, mediante a Portaria Interministerial nº 559 de 1991, a qual também estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, além da prioridade na formação de professores indígenas.

Após discorrer sobre as iniciativas desenvolvidas ao longo de sua gestão, Andila finaliza a reunião informando que precisará se afastar da diretoria da APBKG em razão de ter assumido a Chefia de Posto da Terra Indígena Ligeiro, o que a impossibilitaria de acumular as funções de servidora da Funai e da diretoria da APBKG.

⁵² Os documentos, Atas e Estatutos Sociais anexados ao projeto foram obtidos junto ao Registro Civil de Pessoas Jurídicas de Tenente Portela (RS), onde se encontra registrada a APBKG.

Imagem 42: Ata da Assembleia Geral Ordinária da APBKG, 11 de dezembro de 1992

ATA DA ASSEMBLÉIA GERAL ORDINÁRIA DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES BILÍNGUES KAINGANG E GUARANI - APBKG.

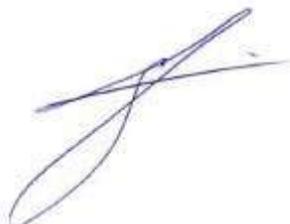


No dia onze de dezembro de um mil e novecentos e noventa e dois reuniram-se em assembleia geral a Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Gurani - APBKG, para tratar dos seguintes assuntos: primeiramente se pronunciou a presidenta da APBKG Andila, e falou sobre a importância dos trabalhos realizados por essa Associação; a diretoria da APBKG realizou várias reuniões para encaminhar projetos e acelerar os processos de reconhecimento das Escolas Indígenas em 1992; foi tomado conhecimento da Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991, que prevê a criação de Núcleos de Educação Indígena em cada Estado, nas Secretarias de Educação. No RS o Núcleo está desativado e não temos clareza do que está acontecendo. Pois mesmo indo lá, bater nas portas, deixa a gente sem informações corretas. andila ressaltou que a APBKG terá que lutar muito e com firmeza, se quiser uma Educação diferenciada e de acordo com as necessidades das nossas Comunidades. Pois os interesses dos brancos sempre foram contra nós, quando se trata da autonomia de nossa gente. Andila falou que o Projeto encaminhado ao Mec para o curso dos Professores, Magistério a nível de 2º Grau foi aprovado. E que a APBKG terá que trabalhar muito para que esse curso pelo menos saia conforme os nossos interesses. Prosseguindo, Andila explicou sobre sua saída de presidente da APBKG. Acontece que assumiu a chefia do Posto Indígena do Ligeiro, e não acumular funções. Também deixará o cargo de coordenadora da Educação Indígena a nível de RS. Baseado nos Estatutos, a Assembleia decidiu que o vice-presidente deverá assumir o cargo vago de presidente. Fabrício Fatânã Braga assume então a presidência da APBKG até o final do mandato da atual diretoria, eleita em agosto de 1991, para o período de dois anos. Fabrício tomou a palavra e pediu o apoio dos associados da APBKG para os trabalhos que devem ser realizados pela associação, que não são poucos. Disse que vai levar adiante os trabalhos iniciados pela diretoria. Foi lembrado também que a APBKG conseguiu realizar o curso de linguística, em três etapas, para os monitores, que terminou no dia de ontem. Após longa discussão sobre a situação das Escolas e sobre os trabalhos rea-

Fabrício Fatânã Braga

lizados pela APBKG, que foram considerados satisfatórios pela assembléia, passou-se para outros assuntos. O P. Lúcio foi convidado a falar. Ele explicou porque acompanha a Educação Indígena e os Monitores. Disse que está junto por diversos motivos. Uma vez porque os monitores o procuram para auxiliar nas questões de política educacional. Também disse que a IECLB tem um compromisso com as Comunidades Indígenas desde a década de 1960. Também foi apoiado a formação dos Monitores. Lúcio disse que apoiando os professores está ajudando a melhorar a situação das Comunidades, que esperam muito de seu professores para alcançar dias melhores. Prosseguindo iniciou-se a discussão sobre a pessoa que deverá assumir o cargo de coordenação da Educação Indígena no Estado deixado pela Andila. Maria lembrou que primeiro temos que ter claro o que essa pessoa vai fazer e o que esperamos dela. Não podemos deixar que alguém faça o que bem entende ou o que vem a nos prejudicar mais tarde. em seguida houve intervalo para o almoço. Às 14 horas retornou-se aos trabalhos. Foi dado continuidade à discussão sobre a coordenação da Educação Indígena. A sugestão de se colocar uma pedagoga, para acompanhar os monitores em suas dificuldades, não foi aceita. O nome apresentado foi da professora Jáci de Três Passos. Então se partiu para outros nomes, uma vez que alguns dos monitores querem alguém que seja professora da Funai. Não se chegando a nenhuma conclusão, a questão ficou em aberto para se consultar alguma professora da Funai, que tenha curso superior, para saber se atende os nossos interesses e as nossas necessidades. Nada mais havendo a ser tratado, o presidente Fabrício encerrou os trabalhos dessa assembléia. Para constar lavrou-se a presente ata que será assinada por mim e pelos demais presentes. Post Indígena Ligeiro, 11 de dezembro de 1992. José Virgílio Karai Mariano, secretário da APBKG. Presentes na Assembléia: Fabrício Fatãnh Draga, Andila Inácio Delfort, Maria de Freitas Pandolfo, José Virgílio Karai Mariano, Carlos Miglioranza, Luís Soja Emílio, Natalino Gôg Crespo, Abílio Félix, José Derli Ribeiro, Juraci Emílio, Zaquê Claudino, Jorge Bandeira, Jesuino Emílio.

Fabrício Fatãnh Draga





AN 1
 PROTOCOLO N.º 3.758
 PAR 190
 REGISTRADO L. AN.º 1 - Pessoas Jurídicas.
 SOB N.º 269
 TENENTE PORTELA 24 de 08 de 93
 [Signature]

REGISTRO DE IMÓVEIS
 REGISTRO ESPECIAL
 NECY SPERLINO RODRIGUES
 OFICIAL
 TENENTE PORTELA - RS

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - Estado do Rio Grande do Sul
 MUNICÍPIO DE TENENTE PORTELA - Cidade e Sede da Comarca de Tenente Portela
 SERVIÇO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
 Avenida Santa Rosa, 220, Loja 5, centro. Telefone (55)3551-1331
 ESP. LUIS AUGUSTO BUSANELLO DOS SANTOS, Registrador, titular.

CERTIDÃO REPROGRÁFICA

CERTIFICO que a presente reprodução, frente e verso, é cópia fiel do original, arquivado neste Serviço (art. 19, §1º, da Lei 6.015/73). O referido é verdade e dou fé.
 Tenente Portela, 02 de junho de 2022.

Embl.: Certidão R\$ 33,00 (0666.03.0900004.03987 = R\$ 3,60). Busca: R\$10,40 (0666.02.0900004.01971 = R\$ 2,50). Processamento eletrônico: R\$ 6,00 (0666.01.0900004.21217 = R\$ 1,80).

[Signature]
 Bel. GILMAR LOCATELLI,
 Autorizado.

A atuação da APBKG teve grande influência na parceria estabelecida entre Funai, MEC e Unijuí na década de 1990, em uma iniciativa pioneira de ação afirmativa para ingresso de indígenas no ensino superior, conquista que também contou com o esforço e a mobilização das Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL) e do Conselho de Missão entre Índios da Igreja Evangélica de Confissão no Brasil (COMIN). Da mesma forma, a APBKG também foi fundamental na articulação de cursos de formação para professores indígenas bilíngues, em uma mobilização que envolveu a ONISUL, o COMIN e a própria Unijuí.

Em sua pesquisa, a professora Claudia Antunes (2012, p. 54) expõe que:

No Rio Grande do Sul, em 1991 foi criada a Associação dos Professores Bilíngues Kaingang e Guarani – APBKG, com o propósito de ser um “instrumento de luta pela oferta e garantia do ensino diferenciado e de qualidade” para os povos indígenas [...] A professora Kaingang Maria Inês Freitas comenta que a Associação “teve função determinante nas discussões propostas para a educação escolar indígena, especialmente na formação de professores”, tendo atuado como indutora na realização do primeiro curso de formação de professores bilíngues em nível de ensino médio no estado em 1993.

O Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – Segundo Grau – Habilitação Magistério, realizado no município de Bom Progresso, foi promovido pela APBKG, a ONISUL, o CIMI e o COMIN, juntamente com a Unijuí, no período de julho de 1993 a dezembro de 1996, tendo contribuído para a formação de 22 professores Kaingáng bilíngues dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (ANTUNES, 2012).

A professora Antunes (2012, p. 78) também menciona que:

De acordo com professor Bruno Ferreira, um dos organizadores do Supletivo, o primeiro curso de formação específica de professores indígenas do estado surge da luta dos professores indígenas articulados em torno da APBKG (Bruno Kaingang, 2005). A professora Silvia Maria de Oliveira, que atuou na coordenação e realizou um estudo sobre o curso em seu mestrado, detalha que sua realização envolveu uma articulação entre APBKG, ONISUL, COMIN, CIMI e a UNIJUÍ que elaboraram quatro projetos e os encaminharam para a Secretaria Estadual de Educação no final do ano de 1990, quando se finalizava uma gestão no governo do estado. Com o não atendimento da demanda por parte do novo governo, esse coletivo optou por levar a frente um dos projetos, o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues, Supletivo, em nível de Segundo Grau – Habilitação Magistério, solicitando recursos a agências de cooperação internacional.

O professor Kaingáng Armandio Kankar Bento, da Terra Indígena Guarita, reforça

que, após a finalização do curso de formação para professores indígenas bilíngues em 1997, “consequimos ter uma melhor organização entre nós professores Kaingáng aqui no Sul do Brasil”, quando então “fui eleito presidente dessa nossa Associação dos Professores. Cada vez mais então refletindo melhor sobre o trabalho desenvolvido pelas nossas escolas indígenas” (BENTO, 2015, p. 17). Ele lembra também que, já na presidência da APBKG, com apoio das instituições COMIN, ONISUL, CIMI, bem como da Procuradoria da República, houve mobilização para exigir o direito à educação específica e diferenciada, como consta na Constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, algumas vitórias foram conquistadas, tais como:

1º – Contratação de professores indígenas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

2º – Direito de construirmos os referenciais das Propostas Políticas Pedagógicas e o regimento interno de nossas Escolas. A Construção dessas propostas teve a participação de todas as comunidades. Além da participação dos nossos professores, lideranças indígenas, e todas essas instituições particulares e instituições não governamentais acima listados.

3º – Em 2002 o Conselho Estadual de Educação autorizou a Secretaria da Educação do nosso estado a criar a categoria de educação indígena (BENTO, 2015, p. 17-18).

Neste ano de 2023, ocorreram eventos promovidos pela Organização Indígena Instituto Kaingáng (INKA) com apoio de instituições parceiras: a consulta pública para elaboração de protocolo comunitário de uso de expressões culturais tradicionais Kaingáng em obra audiovisual e discussão da repartição coletiva de benefício pelo uso dessas expressões culturais tradicionais; e as oficinas de capacitação sobre patrimônio cultural Kaingáng, promovidas pelo projeto Ëg Kanhró – Nossos Saberes. Na edição desse último na Terra Indígena Guarita, reuniram-se professores Kaingáng que atuam nas Escolas Indígenas pertencentes à 21ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) – Três Passos. Tivemos a oportunidade de ouvir o professor Armandio Kankar Bento fazer referência à trajetória da APBKG, à importância da luta dos professores indígenas naquela época e às conquistas alcançadas por meio dessa atuação.

Mas, em meio às reflexões sobre educação escolar, chamou muita atenção a fala dos professores indígenas ao trazer a luta dos Kaingáng nesse cenário, especialmente no contexto da atuação da APBKG na década de 1990 e início anos 2000. Alguns dos professores fizeram parte ou tiveram alguma ligação com essa época, e eles são unânimes quanto a união e a

força que advinha de uma luta em um esforço conjunto, sob a atuação de uma Associação Indígena. A APBKG, ao mesmo tempo em que suscitava demandas, também trazia respostas para as necessidades no âmbito da educação Kaingáng, assim como em outras áreas em que foi presente.

Mas, na atualidade, os professores indígenas se veem distantes e enfraquecidos, se questionando acerca dos motivos de a Associação de Professores deixar de existir. Essa discussão é importante à medida que se procura entender o ponto de ruptura nessa luta deles, para então pensar em alternativas que contribuam para a solução desses problemas

Conversando com o professor Bruno Ferreira em Trindade do Sul, momento em que ele visitava e se reunia com Andila, pedi que falasse um pouco sobre a APBKG, porque gostaríamos de deixá-la registrada nesta pesquisa. A reflexão de Bruno nos leva à compreensão da amplitude e da relevância da atuação da Associação, dos avanços alcançados, assim como do momento em que deixa sua atuação.

Conheci a Andila em 92, quando trabalhava na ONISUL, que era a Organização nossa aqui do Sul. E nesse caminho com a ONISUL a gente organizou nossos coordenadores para acompanhar algumas frentes na época. Entre essas nossas bandeiras de luta, [uma delas] era a demarcação de terras.

Só que logo quando tu demarca uma terra, provavelmente o pessoal quer outras coisas. E entre essas outras coisas está a escola, a educação. E quando eu conheci a Andila, ela estava nesse processo de construir a APBKG, junto com outros colegas na época, que eram poucos. E aí então eu fui convidado para ir na reunião de fundação da Associação. E aí, a partir dessa ida para a reunião, a gente começa a traçar algumas direções, algumas linhas de atuação da APBKG.

E é interessante que nesse tempo, de escolha, de caminhada da APBKG, tem a ideia da formação dos professores. E aí, a Andila vai para a UNIJUÍ fazer o curso de pedagogia dela, que era [com] uma ideia de se fortalecer enquanto professora, para poder também atuar nas formações dos seus próprios colegas, nessa atuação mais política da educação.

Nesse caminho todo surge a ideia, então, de fazer um curso de formação de professores com a primeira diretoria da Associação. A Andila foi escolhida como a primeira presidente da associação. Eu lembro que, naquela época, eram poucos professores, e ela deve ter um colar, como um símbolo da corrente que não devia se arrebentar. E ela sempre

usou esse colar nas nossas reuniões. E o Fabrício era o vice-presidente da Associação. E surge a ideia de fazer um curso de formação para professores indígenas. Então toda uma discussão, de ter uma escola específica, diferenciada, uma escola Kaingáng.

Mas tinha um problema: não tinha professor, não tinha professor formado, não tinha na época. Então se criou um curso de formação de magistério específico [para os] Kaingáng, e é o primeiro curso de formação específico para indígenas, que é promovido pela Associação, com a Andila na direção.

E desse curso então temos já professores da época, que formou 22 professores, primeiros professores com formação específica em magistério Kaingáng. Nesse caminho todo a Andila também assume, nesse percurso todo, alguns trabalhos, digamos assim, de cunho nacional. Ela começa a frequentar os eventos nacionais. Que tem toda uma discussão na época do Estatuto do Índio, o Novo Estatuto do Índio a partir da Nova Constituição.

E aí se cria, no MEC, o Comitê de Educação Indígena, e a Andila é importante nesse processo. Primeiro, porque ela estava com todo um percurso de formação de professores indígenas Kaingáng aqui no Rio Grande do Sul. E ela leva essas experiências também para dentro do MEC e vai fortalecer os próximos documentos, as próximas portarias, as resoluções que vão se constituindo a partir da Nova Constituição.

E então a Associação passa a ser uma referência para a construção desses novos documentos para a educação indígena. E a Associação se fortalece muito a nível nacional. Então os documentos que vão saindo têm menções, aparece também o nome da Associação.

A Andila tem essa importância muito grande para nós, professores Kaingáng. Para esses professores que se formaram e para os próprios companheiros dela: aqueles professores que foram monitores, que se formaram junto com ela. Ela puxa esse grupo para um novo olhar da educação! Então os monitores estão num processo de se reorganizar, e começam a pensar: “Como que seria uma educação escolar Kaingáng? Como que seria essa educação escolar específica Kaingáng?”.

E aí, então, o que vai acontecer? Acontece que eles vão começar a pensar que a cultura é importante! Que a língua é importante! E que retomar todo esse processo, das vivências, enquanto processo de aprendizagem nas escolas indígenas, é importantíssimo!

E aí tem um rompimento daquela educação que estava ali, uma educação integradora com uma educação que vai trazer de volta aquele olhar Kaingáng. Então a Andila tem esse papel importante nesse processo de construir uma escola Kaingáng voltada

para as suas realidades, voltada para uma compreensão de que os Kaingáng possuem processos diferentes de aprendizagem em relação à sociedade não indígena.

Então se fica muito claro, nesse caminho, que essa caminhada de construção dessa escola indígena vai se distanciando. Eu chamo de dois mundos: é o mundo branco, com os seus objetivos e o mundo Kaingáng, a partir do olhar da escola com outro objetivo. E são objetivos que mostra como esses Kaingáng tem, como filosofia de aprendizado, a reciprocidade.

Então aquela escola que produzia aquela ideia de indivíduo, de individualismo, ela começa, nesse processo, uma construção coletiva, e mostra que esses Kaingáng são coletivos. Então, talvez a gente pensando nessa caminhada, nessa época, os professores já tinham claro para eles que os acontecimentos futuros poderiam ser evitados a partir da escola no momento que esses indígenas se fortalecessem enquanto um pensamento de reciprocidade e de complementariedade.

Então o Estatuto da Associação traz muito forte esse processo de construção dessa mentalidade, que é uma mentalidade de retomar velhos, antigos e bons caminhos de educar as pessoas, e educar as crianças dentro de um processo diferente.

Então tem esse rompimento, e isso acontece por causa da APBKG, e a APBKG tem muito claro isso. Claro que depois, pelo caminho, se perdeu... Se perdeu os objetivos... Se perdeu as bandeiras de luta... Os Kaingáng tinham uma bandeira de luta e essas bandeiras de luta eram muito respeitadas. Todo mundo sabia o que queria, o que queriam da escola. O que queriam da educação... e foi se perdendo.

Então acho que os primeiros professores formados pela APBKG têm muito forte isso, esse caminho dessa resistência enquanto cultura. E, no passar do tempo, eles também vão perdendo, porque o processo da escola, o processo de interferência dentro da escola começa a ficar muito forte e a escola se torna um espaço de disputa. Disputa entre e professores indígenas e professores não indígenas. E ela também é um espaço de negociações. De negociações, de saber, mas também de negociações econômicas. A escola passa a ser essa ferramenta importante pra que a gente compreenda por que as mudanças acontecem, [por que] a escola não consegue dar conta.

Então eu acho que o início dessa caminhada da Andila, da APBKG até o quarto Presidente da Associação, isso é muito forte! Depois se rompe esse pensamento, que vai

levar à falência da APBKG. Ela se desfaz dos seus objetivos e a gente perdeu o controle... (Depoimento de Bruno Ferreira Kaingáng, 24 de julho de 2022).

4.5 INKA – Instituto Kaingáng

Andila Inácio fundou em 2002, junto com outros indígenas Kaingáng, a organização Instituto Kaingáng, instituição na qual a “guerreira Kaingáng”, tem a oportunidade de dar continuidade ao seu trabalho em Educação. A ideia surgiu por volta dos anos 2000, quando Andila retornava aos estudos, iniciando o 3º Grau Indígena na UNEMAT, e se aproximava sua aposentadoria da Funai – que, aliás, ela sempre entendeu como limitadora em sua atuação junto aos Kaingáng. Então após a experiência na APBKG, Andila teve o entendimento de que uma organização indígena possibilitaria uma atuação diferenciada, por ter como base as disposições previstas em seus Estatutos Sociais.

Assim, nasce o Instituto Kaingáng (INKA) em 19 de abril de 2002, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e de duração por tempo indeterminado, inicialmente sediada em Passo Fundo e, atualmente, na Terra Indígena Serrinha, Município de Ronda Alta.

Segundo seus Estatutos Sociais:

Art. 2º O Instituto Kaingáng tem por finalidade(s) o resgate, proteção e conservação da cultura indígena Kaingáng, integrando sob todas as formas de manifestações, as Comunidades Indígenas Kaingáng, podendo para isso, executar diretamente projetos, programas ou planos de ações com objetivos econômicos, culturais, sociais e antropológicos, por meio da doação de recursos físicos, humanos e financeiros, ou prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuam em áreas afins, e comercialização de artesanato indígena e seus derivados para autosustentabilidade da própria entidade.

Para tanto, por meio dos seus objetivos institucionais, o INKA pode:

- I. Fomentar ações que contribuam para manter viva a memória cultural popular relacionada com os usos, costumes e tradições da diversidade cultural brasileira; promoção da arte e cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico dos Kaingáng;
- II. Favorecer a experimentação não lucrativa de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito, como garantia de sobrevivência física e cultural do povo Kaingáng;
- III. Contribuir para promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais e indígenas;

- IV. Gerir, administrar, receber e aplicar verbas e fundos obtidos para a consecução de sua finalidade estatutária;
- V. Promover eventos que visem a mobilização do público, indígena ou não, e imprensa, no intuito de divulgar o trabalho da entidade;
- VI. Promover a defesa dos direitos difusos e coletivos e incentivar a prática da cidadania nas questões indígenas;
- VII. Desenvolver projetos destinados à auto-sustentabilidade e desenvolvimento do povo Kaingáng, priorizando, para tanto, a sua forma tradicional de organização;
- VIII. Atuar junto aos Órgãos Governamentais, a fim de exigir a efetivação de suas atribuições legais, e reivindicar a adoção de políticas públicas adequadas à realidade e necessidades das populações indígenas;
- IX. Realizar parcerias com entidades governamentais e não governamentais na implementação das finalidades estatutárias;
- X. Produzir, publicar e distribuir materiais e informações referentes à proteção e conservação da cultura indígena Kaingáng, bem como trabalhos desenvolvidos pela entidade. (ESTATUTO SOCIAL DO INKA)

No dia 19 de abril de 2023 o INKA completou 21 anos de existência e resistência, como uma organização indígena cuja trajetória de atuação tem se consolidado no fortalecimento da cultura e educação do povo Kaingáng, influenciada, sobretudo, pelo protagonismo da educadora Andila. Toda a bagagem de luta, experiência, articulação e liderança que ela traz para o INKA enriquece a instituição e contribui na consolidação de sua atuação. Os Kaingáng compreendem muito bem a força e o papel vital do matriarcado na constituição de nossa sociedade. Andila representa essa força e esse papel! A guerreira Kamê não se intimidou com as pressões pelas quais passou enquanto ainda trabalhava na Funai, durante sua experiência na APBKG e, agora, em sua atuação no âmbito do INKA!

Nesta reflexão acerca da trajetória de Andila, gostaríamos de destacar como ela descreve sua luta no contexto do INKA. Em conversa em abril de 2023, ao retomarmos os assuntos discutidos ao longo desta pesquisa e também os encontros com os professores indígenas no início do ano – as Consultas Públicas promovidas nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo; e as Oficinas de Capacitação realizadas nas Terras Indígenas Guarita e Iraí – Andila ressalta:

A minha preocupação quando eu estava me aposentando da FUNAI... eu me preocupava assim: “Como é que eu vou dar continuidade no trabalho – pois daí não vou ser mais professora, vou estar aposentada –, de que maneira?”. Nessa época, a gente foi então fundando o INKA, o Instituto Kaingáng, para contemplar não só a educação escolar

indígena, mas todas as áreas que afetam o povo Kaingáng: saúde, educação, a questão legal, tudo isso.

Nesse período, também foi a época que eu fui fazendo o meu 3º grau no Mato Grosso. Então eu volto da minha formação no Mato Grosso com um monte de bagagens, de esperança, de fazer muita coisa, principalmente na questão das pesquisas junto com nossos velhos. Retomar as nossas pinturas, nossos grafismos, enfim, descobrir de que maneira a gente podia estar trabalhando a questão da nossa cultura dentro das escolas.

Então essa minha determinação sobre a melhoria da educação escolar indígena me levou a trabalhar especificamente a educação e a cultura dentro do Instituto Kaingáng. O meu interesse era desenvolver isso, era pesquisar, era ajudar os professores indígenas a trabalhar a nossa cultura dentro da sala de aula. Porque estava tudo no papel, bonitinho, mas, na prática, não estava acontecendo. E daí é isso que eu faço dentro todo Instituto Kaingáng, que também poderia ter avançado em outras áreas. Saúde, por exemplo, outras áreas de necessidade do povo Kaingáng.

Mas não tinham pessoas que pudessem também estar contemplando essas outras áreas. Eu não podia fazer tudo ao mesmo tempo, e então trabalhei a questão da cultura, porque a educação escolar indígena está totalmente ligada à nossa cultura, não é? Então são dois carros-chefes que tem que andar juntos. Ninguém pode ficar para trás!

E foi isso que eu fiz dentro do Instituto Kaingáng e percebo, assim, o meu dever cumprido. O que eu pude fazer, eu fiz! Hoje eu vejo que o trabalho que eu fiz nesses vinte anos dentro INKA está ajudando as escolas, ajudando os professores [com] que[m] eu estive conversando em reuniões, levando nosso material, como um material de apoio para as escolas, para as aulas, para a prática deles.

Então eu me sinto realizada, sabe? Claro que eu não podia deixar de falar pra eles que eles têm que avançar nessa parte que estou dizendo: precisam ocupar esses espaços, sentar e pensar junto de que maneira a gente pode estar melhorando isso ou aquilo. Porque os não indígenas que estão aí estão atravancando o andamento da especificidade da educação escolar indígena. A tendência deles é fazer a gente engolir aquilo que vem de cima, e é o que está acontecendo! Por que que isso está acontecendo? Porque são pessoas brancas que estão lá em cima.

A educação escolar indígena é específica, é diferenciada, tem uma legislação que protege, sabe? E não acontece! Daí ela chega até na base... como o novo ensino médio, por

exemplo, que está sendo implantado nas escolas indígenas, né? A maioria das escolas estão aceitando, e não podem aceitar! E daí o pessoal argumenta: “É porque o Estado diz que tem que ser”! Mas o Estado tem que respeitar a legislação da educação escolar indígena. E ele só vai respeitar se houver alguém que faça eles respeitar, que são os professores indígenas, são as nossas lideranças, não é? Então é isso que está faltando!

Outra questão é o apoio das lideranças indígenas, porque na época que a APBKG foi criada, que os primeiros professores indígenas bilíngues começaram [a se formar] – os “monitores bilíngues” como nós éramos chamados –, nós começamos a trabalhar, a gente trabalhava junto. Não só os monitores bilíngues! Nós tínhamos um só pensamento. Nós tínhamos uma estratégia, junto com as lideranças! Nós é que assessorávamos eles, não é? Eles não escreviam, então os professores eram chamados, qualquer coisinha que fosse um pouco mais sério, que tinha que fazer algum documento, era os professores, os professores bilíngues que faziam. Então havia um intercâmbio, uma relação muito bonita entre os professores e as lideranças. A gente trabalhava e eles apoiavam nosso trabalho, coisa que hoje não acontece. Hoje, infelizmente, em muitas coisas, as nossas lideranças fazem vista grossa por outros interesses individuais, o que atrapalha tudo isso.

Os professores hoje não tem esse apoio que nós tinha no passado, por isso que eu falava para eles também a questão, por exemplo, do concurso específico de professores indígenas pelo Estado, para que eles sejam professores concursados, com um plano de carreira específico para o magistério indígena... Por que não?

Antes, eles nos diziam que não tínhamos formação, mas não era verdade, pois a legislação diz que nós podemos fazer a nossa formação concomitantemente com o nosso trabalho. Então nada inviabilizava que fôssemos professores estaduais! Mas eles nunca fizeram e não estão fazendo ainda, mesmo que eles sejam formados, graduados, mestres, sabe?

Eles não estão fazendo, então não existe uma carreira para o professor no magistério indígena. Então o professor, ele é totalmente inseguro, ele não tem segurança nenhuma! Cada final de ano ele fica dependendo da sua liderança. E as nossas lideranças hoje não estão fáceis, não é? Nós sabemos que existem propinas, não só na questão da educação, da saúde. Tudo ali dentro [da comunidade indígena] é moeda de troca, sabe?

Então, todo final de ano o professor fica dependendo da sua liderança estar simpático, se não ele não sabe se ele continua dando uma aula no próximo ano. Isso, pra

mim, é deprimente! É não valorizar o professor indígena, sabe? Isso é humilhante para eles, saber que que você está na mão de determinadas pessoas. Faz um concurso público que contemple a categoria professores indígenas em suas especificidades. É isso que os profissionais brancos fazem, e por que os indígenas não podem fazer? Só porque são indígenas?

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Hino do Professor Indígena

Estamos todos aqui
 Para aprender muito mais
 Do saber daquele povo
 Que sempre nos dominou
 Dizem que somos selvagens
 No entanto nós sempre soubemos
 Que a natureza e o homem
 Devem em paz conviver

E quando juntos chegarmos lá
 Desfaremos o conceito
 Desta nação que insiste
 Que o índio é incapaz

Nós somos a esperança
 De todos os povos aqui
 Encaminhar nossos jovens
 Para um futuro melhor
 Autodeterminação
 É o que mais almejamos
 A todos os povos indígenas
 Deste querido Brasil

Andila Kaingáng

As políticas oficialmente adotadas no Brasil, desde sua invasão em 1500 pelos europeus, denotam a interação estabelecida com os povos originários que habitavam estas terras, bem como os nefastos impactos que resultaram do contato entre colonizador e colonizados.

O processo de escolarização dos povos indígenas diz respeito às origens do processo de colonização do Brasil, o qual:

[...] remonta a uma herança da cultura ocidental e seus valores individualistas, que estão longe de se identificar com o universo dos Povos Indígenas, muito menos com seus processos históricos de pensar a educação indígena, representando um modelo exógeno à cultura destes povos. (BELFORT, 2016, p. 20)

A educação escolar imposta aos indígenas a partir da colonização afronta não apenas a maneira própria de educar dos povos indígenas, mas o tempo e o espaço em que esse processo acontece no seio das comunidades.

Os estudos relacionados à história da educação escolar indígena permitem identificar distintos momentos dessa modalidade de ensino ao longo da história do Brasil. O primeiro está compreendido entre o período colonial e o início do século XX, em que “temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do gentio”, em que esforços foram envidados com o fim de “cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei” (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010, p. 57).

Por ocasião do início da colonização portuguesa, ainda no século XVI, se desenvolveram as primeiras experiências escolares envolvendo povos indígenas brasileiros por meio da atuação dos padres jesuítas, responsáveis pela civilização e catequização dessas populações. Nesse contexto, o poder político-econômico e religioso eram indissociáveis. Assim, tanto civilizar quanto cristianizar os povos conquistados era o objetivo da Coroa Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII.

Bergamaschi (2005, p. 402; 404) nos ensina que:

Implementar escolas entre os índios é uma das práticas mais antigas de intervenção, comum no período colonial pois, mesmo reconhecendo as relações de educação inseridas no modo de vida dos grupos indígenas contatados, como expressam os cronistas dos séculos XVI e XVII, ações educativas introduzidas pelas missões religiosas, que incluíam em alguns casos o ensino escolar, produziram marcas de europeização e de cristianização que ainda hoje se mantêm. Contudo, mesmo diante de um processo colonial que tentou destituir a memória coletiva dos povos indígenas, as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas.

O segundo momento da educação escolar indígena tem início no século XX, a partir do contexto de criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/STN), em que “os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional” (BERGAMASCHI, 2010, p. 57-58).

Dessa forma, a educação formal a que os povos indígenas foram submetidos teve, inicialmente, o escopo de destruir línguas e culturas indígenas pela imposição daquelas de origem do colonizador. Posteriormente, serviu como instrumento facilitador de aculturação desses povos, visando a integração à sociedade nacional mediante sua homogeneização.

Ao longo do século XX, sob uma política assimilacionista, a escolarização de povos indígenas se intensificou a partir dos órgãos incumbidos da política indigenista oficial, com a disseminação de escolas nas terras indígenas.

O professor Wilmar D'Angelis (2017, p. 27) explica que:

No século XX o oferecimento de escolas para alunos indígenas tornou-se amplamente difundido, mas o ensino sempre era feito em línguas portuguesa e voltado ao que se entendia por “integração do índio”. Só nos anos 70 efetivamente iniciaram-se os primeiros programas de ensino bilíngue em comunidades indígenas brasileiras, mas a metodologia é altamente discutível. Nos anos 90, finalmente, após a completa redemocratização do país, passou-se a viver um período de forte expansão da oferta do ensino escolar em comunidades indígenas.

Em 1967, quando a Funai assume a incumbência de fomentar a política indigenista oficial, ela passa a ser responsável pela implementação da educação escolar dos povos indígenas no Brasil, a qual deveria ser “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”, em conformidade com a Lei nº 6001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio.

A parceria firmada entre Funai e Summer Institute of Linguistics (SIL) merece destaque, pois ela oficializa a educação bilíngue como referência a ser implementada na escolarização dos indígenas no Brasil, pela qual seria promovida a codificação de línguas indígenas e seu ensino em escolas criadas pela Funai. Com isso, a Funai dá continuidade, no campo educacional, às políticas que se iniciaram nos tempos do SPI, contribuindo com o ingresso de linguistas e missionários estrangeiros nos territórios indígenas.

O bilinguismo foi caracterizado como uma etapa de transição fundamental para alfabetizar e civilizar os povos indígenas, até que o uso da língua indígena deixasse de ser necessário e fosse substituída, aos poucos, pela língua nacionalmente adotada. Candau (2010, p. 155) reforça que, nesse contexto assimilacionista, “surgem as primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas e, pela primeira vez, outras línguas além da oficial conviveriam no espaço escolar”.

A Summer Institute of Linguistics se tornou conhecida como uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina, contribuindo com a sua implementação junto a povos indígenas. Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, deu-se a implantação do bilinguismo numa iniciativa pioneira junto ao Povo

Kaingáng do Sul do país, na parceria estabelecida entre Funai e SIL, resultando na formação dos primeiros monitores indígenas bilíngues do Brasil.

D'Angelis (2017, p. 33) lembra que os resultados desse projeto:

[...] em muitas comunidades Kaingáng, Karajá e Terena – os primeiros povos agraciados com tais programas bilíngues no Brasil – configuraram perdas linguísticas que começaram ou aceleraram a partir da década de 70, alimentadas pela nova escola oficial.

Ainda segundo o professor:

[...] o modelo adotado, não por acaso, é o do chamado “bilinguismo transicional” ou de “transição”, em que o uso da língua indígena é visto quase como um “mal necessário”, mas que se deve abreviar o máximo possível: trata-se de usar a língua indígena apenas como passagem, ponte ou escada para chegar, o quanto antes, ao emprego exclusivo da língua majoritária”. (D'ANGELIS, 2017, p. 31)

Por isso, a estratégia do bilinguismo de transição como facilitador do processo de integração dos povos indígenas à sociedade nacional acaba por fomentar e acirrar movimentos de resistência por parte dos povos indígenas. As violações que a escola bilíngue reproduzia nas comunidades indígenas leva esses movimentos a pressionar por mudanças. Assim, a partir da década de 1970, “se inicia uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica” (CANDAU, 2010, p. 156).

Estes movimentos, como anteriormente esclarecido, articulados com apoio de organizações governamentais e não governamentais em torno da defesa dos direitos indígenas, especialmente no contexto da redemocratização da América Latina na década de 1980, se fortaleceram e conquistaram espaço no cenário internacional. A partir do reconhecimento dos direitos atrelados à identidade e às especificidades culturais desses grupos minoritários, postulou-se uma melhor integração deles às sociedades nacionais. Nesse contexto, o bilinguismo assume outra face:

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia

em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. (CANDAUI, 2010, p. 157)

Os enfrentamentos e diálogos acerca dos direitos às diferenças culturais no contexto da América Latina impulsionaram o reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das respectivas sociedades no âmbito das Constituições de 11 países latino-americanos, ao longo das décadas de 1980 e 1990 (CANDAUI, 2010). Tais conquistas impuseram a construção de novas políticas públicas na área educacional, a fim de assegurar a inserção da perspectiva intercultural nas políticas educacionais em vigor.

Ao reconhecer, na Constituição Federal do Brasil de 1988, o caráter multicultural da sociedade brasileira, o legislador inaugurou o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em razão do artigo 210, § 2º ao prescrever: “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” (BRASIL, 1988). Em consonância com os dispositivos constitucionais que asseguram os direitos dos povos indígenas nos Artigos 231, 210 §2º, 215, §1º e 242, § 1º⁵³, novos marcos legais passam a estabelecer uma nova fase de políticas educacionais para as populações indígenas no Brasil.

O jurista Carlos Marés de Souza Filho (2009, p. 158) entende que os três artigos citados acima “elevam à categoria de direitos a diferença cultural e linguística dos povos indígenas, mas não reconhecem claramente a diversidade cultural e étnica da nação brasileira”, pois “reconhecer a diversidade cultural e étnica de forma integral”, representaria conferir “igual status às diversas culturas diferenciadas e à cultura “nacional brasileira” à categoria de direitos, o que não aconteceu. Muito embora o legislador brasileiro haja outorgado o direito de se manter línguas e culturas diferenciadas, a exemplo dos povos indígenas, manteve hegemônica e única a cultura nacional e a língua portuguesa.

Essa situação se mostra muito evidente em sala de aula, quando constatamos a permanente imposição de uma cultura e língua nacional predominante em currículos e conteúdos escolares, que continua reproduzindo o processo de colonialidade de poder e saber aos quais os povos originários que se encontravam nestes territórios têm sido submetidos pelo colonizador desde o “descobrimento” do Brasil.

⁵³ “Art. 242, § 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

É imprescindível reconhecer que existem lacunas entre a legislação e sua implementação prática, o que, reiteradas vezes, acaba por violar os direitos assegurados em detrimento de sua efetiva concretização, demonstrando um descompasso entre a lei e práxis. A despeito dessa situação, o aparato jurídico-legal que garante a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, bem como seus desdobramentos na oferta da educação escolar indígena, são uma importante conquista dos nossos povos, que resistiram e lutaram por cada um dos direitos. No entanto, tal como o reconhecimento desses direitos não decorreu da bondade do legislador brasileiro, se sua implementação dependesse da exclusiva boa vontade do gestor público, nada sairia do papel.

Vilmar D'Angelis defende que é inegável que boas práticas estão ancoradas em boas teorias, argumentando, porém, que há que se questionar acerca da confusão entre fazer políticas e documentos. Segundo o professor, talvez sejamos “um povo (talvez o mais destacado nisso) mais preocupado com o que se escreve do que com o que se faz” (D'ANGELIS, 2017, p. 39, grifos do autor). Assim, ele enfatiza categoricamente que “documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas” (D'ANGELIS, 2017, p. 42).

5.1 A educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988

Nos anos posteriores à promulgação da Carta Constitucional de 1988, ocorre intensa articulação na constituição de organizações indígenas, bem como parcerias com organizações indigenistas, a fim de defender e concretizar as demandas provenientes de nossos povos e nossas coletividades nas áreas da saúde, educação, demarcação de terras, entre outros.

Além da mobilização das lideranças indígenas em prol da implementação das políticas públicas educacionais, outros fatores também contribuíram para que houvesse uma maior oferta do ensino escolar para a população indígena no Brasil. Segundo o professor D'Angelis (2017, p. 124), entre as principais razões que podem ter favorecido esse processo acelerado, é possível mencionar:

- (i) a redemocratização do país, e com ela, (a) maiores espaços à ação de organizações indigenistas não oficiais; (b) ampliação das políticas sociais dos novos governos democráticos, fruto de novas alianças políticas e em atenção a muitas demandas reprimidas;

- (ii) a nova Constituição Brasileira, de 1988, que garante às sociedades indígenas, no ensino escolar, ao lado do português, o emprego também de suas línguas maternas e, da mesma forma, a adoção de seus processos próprios de aprendizagem;
- (iii) a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da educação, de 1996, cujo Título VIII igualmente promove ações de ampliação e fortalecimento da oferta de educação escolar para comunidades indígenas.

Um conjunto de fatores contribuiu para assegurar que a nova educação escolar ofertada aos povos indígenas fosse, aos poucos, se consolidando a partir do envolvimento e compromisso das próprias comunidades na construção de uma escola que refletisse as necessidades de seus respectivos grupos.

A escola indígena específica e diferenciada deve ser pensada e idealizada por cada povo indígena, pois destes deve partir o projeto educacional a ser implementado em suas respectivas comunidades, em respeito à diversidade sociocultural existente e respectivas diferenças a serem asseguradas, contrapondo-se às escolas do passado, cujo projeto educacional foi idealizado pela igreja e Estado. Neste contexto, a escola indígena é ressignificada, alcançando novo significado para as comunidades indígenas, ao proporcionar um espaço de acesso aos conhecimentos universais da sociedade não-indígena, sem contudo, lançar mão das especificidades e aspirações de cada povo indígena. (BELFORT, 2016, p. 46)

Embora a trajetória da educação escolar dos povos indígenas seja marcada por uma série de impasses ao longo de sua implementação até o presente momento, significativos avanços podem ser destacados nesse percurso. Primeiramente, gostaria de mencionar a promulgação do Decreto 26 de 4 de fevereiro de 1991, mediante o qual foram transferidas as atribuições relativas à educação dos povos indígenas da Funai para o Ministério da Educação (MEC), que assume a competência de coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis, mediante sua descentralização às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Além disso, esse decreto também expõe a necessidade da regulamentação das escolas, a fim de que tenham condições de desenvolver o ensino intercultural, diferenciado, específico e bilíngue, tal como preconizado na legislação.

A gestão do MEC contribuiu para que a educação indígena deixasse de ser pensada enquanto assistência para ser enfrentada como um direito garantido mediante a adoção de políticas públicas específicas para o setor, de acordo com Grupioni (2003, p. 144-145) que também ressalta que:

As condições objetivas para a elaboração e implementação de uma política pública de educação escolar indígena foram estabelecidas, no plano jurídico, a partir da

promulgação do texto constitucional, quer por abandonar a perspectiva integracionista, quer pelo efetivo reconhecimento de comunidades étnica e socialmente diferentes, e no plano administrativo, pela transferência da responsabilidade pela condução da educação indígena do órgão indigenista federal para o Ministério da Educação, em 1991, por meio do decreto presidencial de número 26.

A Portaria Interministerial 559 de 16 de abril de 1991, emitida conjuntamente pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Educação, ao dispor sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, além de transferir as atribuições educacionais ao MEC, promove a criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena e objetiva a regulamentação das ações relacionadas à educação escolar indígena no país⁵⁴. Também cria os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, determina a prioridade na formação de professores indígenas e também estabelece condições para a regulamentação das escolas indígenas quanto ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos específicos às demandas de cada comunidade.

Nesse contexto de atuação junto aos NEIs, lideranças indígenas procuraram se articular por intermédio de organizações indígenas com finalidades institucionais direcionadas à educação escolar, a fim de viabilizar representatividade e reivindicações próprias de cada povo.

No Rio Grande do Sul, é possível destacar a constituição da APBKG na década de 1990, a qual passaria a ser “*responsável por encaminhar as demandas da educação escolar indígena do Rio Grande do Sul aos órgãos governamentais encarregados da oferta, condução e manutenção das escolas indígenas do estado*”, segundo Andila, que participou como sócia-fundadora da instituição, tendo sido eleita, por aclamação, presidente da primeira gestão da instituição (KAINGÁNG, 2020, p. 81).

O MEC, agora responsável pela elaboração de normativas e políticas que orientem e definam os parâmetros nacionais da educação escolar indígena, publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993, lançou o Referencial Curricular

⁵⁴ “Art. 4º - Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País” (BRASIL, 1991).

Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998 e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas em 2002.

Outras normativas significativas também contribuíram para assegurar a implementação da oferta da educação escolar aos povos indígenas no Brasil a partir de suas especificidades, dentre as quais destacamos:

- A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 de 1996, que reafirma o reconhecimento à diversidade cultural dos Povos Indígenas no Brasil, em respeito às previsões do artigo 242, § 1º da Constituição Federal e artigo 31 da Convenção 169 da OIT, regulamentados atualmente pela Lei 11.645 de 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. A LDB disciplina em dois momentos a oferta de educação escolar aos povos indígenas: o artigo 32 §3º transcreve o preceito constitucional do artigo 210 § 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”, assim como nos artigos 78 e 79, os quais determinam a responsabilidade do Estado brasileiro pela respectiva modalidade de oferta educacional, assegurando, sobretudo, tratamento diferenciado às escolas indígenas em relação às demais escolas dos sistemas de ensino, especialmente em face da adoção do bilinguismo e interculturalidade.
- A Resolução de 3 de 10 de novembro de 1999 da Câmara de Educação Básica (CEB), integrante do Conselho Nacional de Educação Brasileiro, que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas como categorias diferenciadas. Na definição de elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, a Resolução 03/99 estabelece que:

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – uso de

materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999).

No artigo 9º, inciso II da Resolução CNE/CEB nº3, encontram-se definidas as competências dos Estados:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as Escolas Indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as Escolas Indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas Escolas Indígenas. (BRASIL, 1999).

A Resolução 03/99 também disciplinou a formulação de projetos pedagógicos próprios por escola ou povo indígena, de maneira a serem contempladas as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Quanto à formação específica dos professores indígenas, a normativa determina que sejam atendidos os seguintes requisitos:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1999)

Embora o reconhecimento da categoria “escola indígena” seja uma conquista de nossos povos no âmbito da legislação educacional, cabe lembrar que a escola indígena ainda é uma instituição em construção no seio das nossas comunidades, especialmente em razão

de suas origens, que remontam a uma imposição remanescente do processo de colonização, totalmente alheia às formas tradicionais de educar dos povos indígenas.

O professor Kaingáng Bruno Ferreira lembra que “a educação escolar não é um produto da cultura indígena”, esclarecendo que “a ideia de que se deva haver um modelo de ensino especializado para crianças, material específico e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental” (FERREIRA, 2008, 174). D’Angelis registra a importante fala do professor Bruno Ferreira acerca da escola indígena, proferida no I Encontro de Educação Escolar Indígena do 10º Congresso de Leitura do Brasil (COLE):

[...] acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola, sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses. A gente ainda tem embarcado no barco deles [...]. (D’ANGELIS, 2017, p. 67)

É possível perceber que, num primeiro momento, a concepção da instituição escola nos remete:

[...] às marcas de uma trajetória histórica que remontam uma herança da cultura ocidental e seus valores individualistas, que estão longe de se identificar com o universo dos Povos Indígenas, muito menos com os processos históricos de pensar a educação indígena, representando um modelo exógeno à cultura dos nossos povos. (BELFORT, 2016, p.20).

Ao tecer comentários sobre a educação escolar não indígena, Andila aponta antagonismos em relação ao modo de educar a criança Kaingáng.

Quando não havia escolas nas comunidades indígenas kaingang, todos se preocupavam com o aprendizado das crianças, com o ensinar. Tudo era comunitário. A educação não-indígena não acontece dessa forma. Cada um é responsável pela educação dos seus filhos, cada um trabalha para garantir a educação para os seus filhos e, desta maneira, pode contar com ajuda dos professores e direção de uma escola, para ajudá-lo neste processo. Nós, kaingang, não agimos desta forma! A criança kaingang, quando nasce, já recebe uma família enorme. Até porque, culturalmente, os irmãos e irmãs de seus pais também são chamados de seus pais e mães, serão chamados de paizinho e mãezinha. Assim, todas essas pessoas e seus familiares se tornam responsáveis pela educação da criança kaingang. Ou melhor, responsáveis não só pela educação, mas também em dar carinho, amor e atenção. Além de todas essas pessoas envolvidas no processo, a criança ainda conta com o apoio de toda uma liderança e de toda uma comunidade indígena, que está preocupada com esta criança em todos os sentidos. Por isso, numa comunidade kaingang, não encontramos

crianças abandonadas, por causa desse núcleo familiar mais abrangente. Porque sempre há alguém que assume a responsabilidade com a criança, mesmo na condição do pai biológico não estar presente, o processo, acima mencionado, tem sua continuidade. (INÁCIO, 2010, p. 46-47)

Embora a educação escolar resulte da imposição do processo de colonialidade a que os povos indígenas foram submetidos, atualmente ela tem assumido um novo papel. Gersem Baniwa (BANIWA apud BELFORT 2016, p. 21) afirma que “a escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era” e que “o caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra”.

Essas inquietações se traduzem na fala de Andila, que nos remete à experiência do bilinguismo e suas consequências junto aos Kaingáng, ainda na década de 1970, e a necessidade de mudanças para que essa mesma escola auxiliasse na nossa luta pela educação escolar indígena:

Precisávamos mudar a escola Kaingáng, nos apropriar dela, fazer com que ela fosse nossa aliada, nos ajudasse a preservar o pouco que nos restava da nossa cultura. E esta escola estava nos roubando o nosso futuro, pois com nossos filhos pensando como “fóg”, não querendo mais falar nossa língua, tendo vergonha da sua identidade enquanto Kaingáng, quem defenderia num futuro bem próximo o que de fato precisávamos assegurar com unhas e dentes agora? E isso para não acabarmos como tantas outras nações indígenas que foram dizimadas sem misericórdia por estes mesmos que estavam conduzindo a nossa escola. (KAINGÁNG, 2020, p. 81)

Obstáculos que permeiam a idealização da escola indígena e sua construção ainda representam um desafio para profissionais e comunidades indígenas envolvidos. A escola indígena necessita, na medida do possível, ser apropriada como um projeto político de ruptura com a colonialidade e se consolidar como um espaço que conduza à autonomia dos povos indígenas. Não podemos desconsiderar que:

[...] se, nas sociedades não-indígenas, a escola, em sua lógica institucional, muitas vezes é criticada, tornando-se alvo de questionamentos e, inclusive, de condenação, ao adentrar as sociedades indígenas segue com todos os seus problemas, agravados pelos impactos negativos para as culturas dos povos indígenas. (BELFORT, 2016, p. 20)

Os questionamentos apontados pelo professor Bruno Kaingáng no IV Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas em 2001 (apud D'Angelis, 2017, p. 222), demonstram as incertezas que permeavam as discussões acerca da implementação da escola indígena, como podemos observar:

As direções das escolas são importantes; [...] se ela é uma direção de indígenas é um facilitador para que você tenha uma escola mais autônoma e consiga propor mudanças na escola.

Quando você vai diminuir isso? [falando de evasão escolar]. Quando a comunidade der importância e assumir a escola, garantindo uma autonomia de mudanças.

Até que ponto nós, professores indígenas, temos entendido suficientemente e claro, prá nós, o rumo da educação que se quer para as comunidades indígenas?

Avanços são constatados ao longo do exercício da legislação da educação escolar indígena. No entanto, uma série de questões continuam se impondo e permeando a trajetória de autonomia da escola indígena. As reuniões que do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), realizado online em 23 de outubro de 2020, bem como as que o antecederam, apontaram, por exemplo:

1. A precariedade das estruturas físicas das escolas indígenas, uma vez que aproximadamente 26% delas não dispõe de prédios específicos, e as que existem são estruturas precárias.
2. Dificuldades na formação inicial e continuada dos professores indígenas.
3. A necessidade de institucionalização da carreira do magistério indígena, bem como a realização de Concursos para Professores Indígenas, que não é uma realidade em todos os estados brasileiros.
4. A implantação do Ensino Médio nas comunidades indígenas.

Os professores Gersem Baniwa, Rita Potiguara, Darlene Taukane, Chiquinha Pareci, entre tantos outros professores e organizações indígenas e indigenistas, apontaram, nessas reuniões, estas e outras demandas.

- O Parecer 14/99 da CNE/CEB, de 14 de setembro de 1999, mediante o qual foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Estruturado em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação, a estrutura e o

funcionamento da escola indígena, assim como propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena (MEC, 2001). As normativas expressas no Parecer 14/99 e na Resolução 03/1999 da CNE/CEB ressaltam que a implementação da categoria escola indígena pressupõe intrínseca relação entre profissionais indígenas e comunidades indígenas a ser atendidas, levando em consideração suas respectivas especificidades, e deve ser respaldada na garantia de formação inicial e continuada aos professores. Nesse sentido, o Parecer nº 14/99 dispõe que:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (BRASIL, 1999).

Na tentativa de atender às reivindicações das comunidades indígenas, as Secretarias de Estado da Educação e Cultura, entre os anos de 1995 e 1998, implantaram cursos do ensino fundamental e médio, cursos supletivos volantes, cursos de formação para professores bilíngues e incentivos à formação de docentes indígenas (PIOVEZANA, 2010).

- O Plano Nacional de Educação 17 (PNE – Lei 10.172 de 2001), fala sobre a educação escolar indígena em capítulo específico, atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela oferta da educação escolar indígena e, nessa mesma esfera de competência, por assegurar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira, além de estabelecer e garantir a qualidade de programas contínuos de formação sistemática da docência. O Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011 reconheceu o papel e a relevância do educador indígena na implementação da educação escolar indígena, nos moldes da legislação nacional: “A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios” (BRASIL, 2001).
- A Lei nº 11.645/2008 institui a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados,

alterando o artigo 26 da LDB (Lei nº 9.394/1996). A Lei 11.645 de 2008 é resultado da regulamentação do artigo 242 §1º da Constituição Federal, que, por sua vez, incorporou a determinação do Artigo 31 da Convenção 17 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais.

- O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE). Ao reconhecer a possibilidade de organização da educação escolar por meio de territórios educacionais, a normativa é considerada um marco jurídico e político, mediante o qual:

[...] o Estado brasileiro assegura aos povos indígenas o protagonismo na construção da educação escolar indígena em consonância com suas territorialidades, reconhecendo a relação intrínseca entre seus projetos de educação escolar indígena e as questões atinentes às territorialidades que lhes são peculiares, independentemente da divisão político-administrativa entre estados e municípios que integram o território brasileiro. (BRASIL, 2009).

A temática relacionada aos TEE foi objeto de discussões e deliberações, tanto das Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena⁵⁵ como também na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), promovida pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (Funai), entre 16 e 21 de novembro de 2009, em Luziânia (GO), sob o tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmção Cultural”.

Andila Kaingáng, representando o INKA, tendo participado tanto da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena Sul, promovida entre 27 de abril a 01 de maio de 2009, em Faxinal do Céu (PR), como da I CONEEI, recorda as polêmicas que envolveram a implementação dos TEE, em razão da ausência de ampla e prévia discussão acerca da temática junto aos professores indígenas. Ela lembra que, juntamente com outros

⁵⁵ D - Propostas para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena Eixo Temático I - Educação Escolar: Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas Territórios Etnoeducacionais As Conferências regionais apontaram recomendações para a implementação e funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais. A primeira é que: 001 - O Governo Federal deve fazer uma consulta pública ampla com esclarecimentos sobre a proposta de implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais, e que as deliberações em relação a sua implementação aconteçam com anuência dos povos indígenas. (Nordeste I, Campo Grande, Solimões e Vale do Javari, Sul, Roraima, Acre e Sudoeste do Amazonas).

professores, questionou a necessidade de criação de mais leis que regulamentassem a educação escolar indígena, considerando que já havia uma vasta legislação que ainda não havia saído do papel. Além disso, eles entendiam que os TEE seriam uma oportunidade de o governo adiar mais a implementação das normativas que já existiam, mas que não se concretizavam. Por isso, ficou registrado no documento da I CONEEI a necessidade de ampla consulta dos povos acerca da implementação dos TEE e que não houve significativos avanços em seus desdobramentos.

Foi aprovado o seguinte texto, que integra a “Parte 1 – Da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil” do documento final da I CONEEI:

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena. (I CONEEI, 2009, p. 5).

O Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) é instituído mediante a Portaria Ministerial nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, reafirmando o compromisso do Ministério da Educação com a educação escolar indígena básica e superior.

- Criação do Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas (PROLIND), que consiste em um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Criado em 2005, o programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvida pelas secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e instituições estaduais públicas. Tendo em vista que o PROLIND não constitui política de apoio permanente, a liberação de fluxos financeiros é condicionada à criação de editais que selecionam

projetos apresentados por universidades públicas interessadas. Até então, já foram lançados quatro instrumentos jurídicos em seu âmbito: Edital de 2005, Edital de 2008, Edital de 2009 e Edital de 2013.

- Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Resultado da construção coletiva de participantes em dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, promovidos em 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública, a Resolução 05 de 22 junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Com propriedade a professora Rita Gomes do Nascimento ensina que

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu pela primeira vez as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, por meio da Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB). Treze anos depois, através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que orientam a sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Nessas normativas, são estabelecidas as competências dos entes federativos, de acordo com o modelo constitucionalmente previsto de regime de colaboração, destacando o papel da União em legislar e coordenar as políticas nacionais de educação escolar indígena e dos estados na oferta e execução dessa modalidade de educação. (NASCIMENTO, 2013, p. 334).

Importante destacar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB Nº 13/2012), enfatiza que “a presença de conselheiros indígenas no CNE, desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional” (2012, p. 02), corroborando a importância do protagonismo indígena no reconhecimento de direitos no âmbito da educação escolar indígena ao afirmar que

estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a

defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira (BRASIL, 2012, p. 02 e 03).

- Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Ela determina que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação sejam reservadas a alunos que estudaram somente em escolas públicas, no intuito de contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior e a redução da desigualdade social no país. De acordo com o MEC, a distribuição de cotas deve atender aos seguintes critérios:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE, 2020).⁵⁶

A Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, prescrevia que a implantação gradual da reserva de vagas no ensino público superior federal se efetivasse até agosto de 2016, período que as instituições federais abrangidas pela legislação teriam para promover as adequações necessárias ao seu cumprimento. O sistema de cotas representa uma alternativa à inclusão de grupos sociais menos favorecidos às oportunidades educacionais, contribuindo, dessa forma, para a superação de desigualdades socioeconômicas originadas em decorrência do processo histórico a que foram submetidos e pelos quais têm se mantido à margem da sociedade.

Essa lei representa um significativo avanço do Estado em relação ao acesso de estudantes indígenas ao ensino público superior ao assegurar tratamento diferenciado na relação entre povos indígenas e universidades públicas brasileiras. No contexto de oferta da educação escolar indígena, o ensino superior se mantinha totalmente negligenciado pelo Estado brasileiro, fazendo com que estudantes indígenas dependessem exclusivamente de ações afirmativas que possibilitassem a continuidade de sua educação. Anteriormente, ao abordar minha formação acadêmica, fiz referência à ação afirmativa no contexto da Unijuí,

⁵⁶ Lei de Cotas para o Ensino Superior. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 5 nov. 2020.

que possibilitou não apenas meu acesso e minha permanência no ensino superior, como também de outros estudantes indígenas no decorrer da década de 1990.

Tendo recentemente concluído o doutorado em educação pela UFRGS, o professor Bruno Ferreira explica que “a universidade é desafiadora para nós indígenas, constituindo um espaço ainda desconhecido, distante das nossas realidades, mas que tem suas importâncias, inclusive de servir como instrumento fortalecedor das nossas lutas” (FERREIRA, 2019, p. 17).

Além disso, em 9 de maio de 2013 deu-se a criação do Programa Bolsa Permanência pela Portaria nº 389, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas.

Por outro lado, cabe também destacar:

Se a Bolsa Permanência é um exemplo de uma reivindicação fundamental de estudantes em situação menos favorecida, a inexistência de bolsas diferenciadas para a pós-graduação é exemplo do que não foi feito: quando o Professor André Luiz de Figueiredo Lázaro saiu do cargo de secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação (MEC), ao final do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, em dezembro de 2010, deixara negociado com o então presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Professor Jorge Guimarães, a implantação de um programa de bolsas específicas no nível de mestrado e de doutorado para ações afirmativas para indígenas e negros, tendo assegurado inclusive o repasse de recursos, o que foi simplesmente desconsiderado pela agência após a sua saída. (SOUZA LIMA, 2018, p. 383)

- Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece as 20 Metas a serem alcançadas até 2024. Dentre elas, há especificidades relacionadas às populações indígenas, do campo, quilombolas, ciganas e em situação de itinerância. O novo PNE também disciplina o regime de colaboração a ser estabelecido entre os entes federados, a fim de atender a oferta de educação escolar aos povos indígenas:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade

envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014).

Em meio às normativas que estabelecem a política educacional voltada aos povos indígenas, gostaria de destacar as instâncias que, nestes últimos anos, se mostraram importantes espaços e fóruns de discussão e análise dos avanços e desafios enfrentados na implementação da educação escolar indígena:

- II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), promovida pelo MEC em parceria com a Funai e conselhos de educação, entre os dias 20 e 22 de março de 2018, em Brasília (DF), que abordou o tema “O Sistema Nacional de Educação e a educação escolar indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”. A conferência, cujo objetivo foi avaliar avanços, impasses e desafios da educação escolar indígena e, a partir das propostas, tecer contribuições à consolidação de uma política nacional de educação escolar indígena e reafirmação do direito à educação específica, diferenciada e multilíngue, foi o resultado de um esforço conjunto de professores, alunos, pais, lideranças, representantes de secretarias municipais e estaduais de educação, Funai, organizações indígenas e indigenistas, conselhos de educação e universidades, envolvidos nas discussões.

Em todas as suas etapas, a CONEEI envolveu 13 mil participantes em 331 conferências nas comunidades educativas e 19 regionais. A II CONEEI representou a etapa final de um trabalho de 18 meses, que teve início em setembro de 2016, incluindo conferências locais e regionais nas quais os povos indígenas tiveram a oportunidade de expressar seus anseios e realidades vivenciadas no contexto de implementação das políticas relacionadas à educação escolar.

Tive a oportunidade de participar tanto da Etapa Regional Povos do Sul e Litoral Sul, abrangendo participantes de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como também da II CONEEI⁵⁷ e, em ambas, uma das reivindicações presentes de forma bem incisiva foi a necessidade de criação da categoria magistério indígena, a fim de regulamentar a carreira do professor indígena, bem como extinguir a modalidade de

⁵⁷ Em ambas, representei a Organização Indígena Instituto Kaingáng.

contratos temporários a que muitos são subordinados. Rita Potiguara, diretora, na época, de políticas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais do MEC, afirma:

A prioridade apontada pelos estudantes indígenas e todos os participantes da conferência é que fosse efetivada a situação dos professores indígenas em todo o país que trabalham de forma precária, por meio de contrato temporários. Nós temos professores indígenas que há trinta anos trabalham dessa forma. Os professores solicitam concursos para a efetivação desses profissionais, além da criação da categoria professor indígena dentro do magistério da educação básica.⁵⁸

Da II CONEEI resultaram 25 propostas aprovadas e encaminhadas ao Ministro da Educação, Mendonça Filho, expondo as principais reivindicações dos participantes do evento.

- V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (V FNEEI): “Educação como Direito: Insurgências e Resistências Indígenas”. Esse evento marca uma importante mobilização de fóruns estaduais de Educação Escolar Indígena, do movimento de professores indígenas e da representação de entidades parceiras, que participaram do encontro virtual promovido em 23 de outubro de 2020.

O V FNEEI reuniu caciques, lideranças indígenas, professores, estudantes, jovens e mulheres que expuseram os desafios enfrentados no contexto da educação escolar indígena, bem como o agravamento da situação pela Covid 19 em territórios indígenas, e denunciaram às autoridades governamentais e internacionais o preconceito institucional e o descaso com a educação escolar indígena no Brasil.

O Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena é uma atividade permanente de educadores indígenas e indigenistas com o objetivo de participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação para os povos indígenas, acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação para os povos indígenas, acompanhar e avaliar os impactos para os povos indígenas da implementação do Plano Nacional, dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação, acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação escolar indígena e das conferências nacionais de educação, participar do processo de concepção, de definição da metodologia, da organização, da realização e da avaliação das conferências

⁵⁸ Documento reúne propostas para nortear a educação indígena. **Ministério da Educação**, 22 março 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33088>. Acesso em: 5 de out. 2020.

nacionais de educação e das conferências nacionais de educação escolar indígena, entre outras atribuições (APIB, 2017).⁵⁹

Após a sucinta abordagem de marcos legais que se destacam na trajetória da educação escolar indígena após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual rompe com o paradigma assimilacionista na relação entre Estado e povos indígenas e propugna pelo reconhecimento dos direitos à diversidade cultural e à diferença, pretendo dar continuidade ao presente estudo ao tecer considerações a partir de perspectivas associadas à interculturalidade, considerando sua importância no que tange à implementação das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

5.2 Educação na perspectiva da interculturalidade

Entendemos interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas. É um projeto político, que transcende o educativo para pensar na construção de sociedades diferentes [...] noutra ordenamento social.

(Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p. 18)

O termo interculturalidade atualmente tem ganhado espaço em diversas discussões, nos quais tem sido entendido, muitas vezes, de modo ambíguo, gerando interpretações bem diversificadas a depender do contexto em que se aplicam.

Muito embora a interculturalidade e o multiculturalismo sejam frequentemente utilizados pelo Estado como termos sinônimos, ambos contrastam radicalmente em seus conceitos e finalidades. Apesar de o multiculturalismo estar pautado na coexistência de diferentes culturas – sem, contudo, deixar de admitir a hegemonia de uma determinada cultura –, a interculturalidade vai além do reconhecimento das diferenças, propondo um diálogo entre diversos grupos, sem sustentação hegemônica de uma cultura específica. Silvia Cusicanqui afirma que o multiculturalismo:

[...] ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. Se reproduce así una “inclusión condicionada”, una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anónimas que teatralizan su propia identidad. ¿Qué es, entonces, la

⁵⁹ Ver: <http://fneei.org/2020/08/24/o-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena-sera-on-line/>. Acesso em: 25 maio 2023.

descolonización? ¿Puede ser concebida tan sólo como un pensamiento o un discurso? Creo que éste es otro punto central al que escasamente se ha aludido en el debate. Un discurso modernizante –como el de los liberales a fines del siglo diecinueve– sólo podría haber sido tal habiendo estado acompañado de prácticas liberales, de operaciones genuinas de igualdad y coparticipación en la esfera de lo público. (CUSICANQUI, 2010, p. 60-61)

A interculturalidade faz parte do pensamento “outro”⁶⁰, construído a partir do lugar particular e político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos. Enquanto isso, o multiculturalismo encontra em suas bases a lógica de sustentação dos interesses hegemônicos, instalando e visibilizando uma “geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido ‘universal’ das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (WALSH, 2019, p. 20-21).

A intensificação, a partir dos anos 1990, das discussões acerca do reconhecimento da diversidade étnico-cultural na América Latina, além dos reflexos na construção dos aparatos jurídicos estatais, influenciou na

[...] necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. (WALSH, 2010, p. 76).

Nesse cenário de articulação dos movimentos sociais, Candau (2010, p. 153-154) lembra que:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas.

Cabe recordar que a construção dos Estados nacionais da América Latina foi pautada num processo de homogeneização cultural, em que a educação escolar exerceu papel fundamental para “difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”

⁶⁰ Pensamento “outro” a partir de um lugar “outro”.

(CANDAUI, 2010, p. 154). Assim, os movimentos em prol do reconhecimento da diversidade foram determinantes para que constituições latino-americanas recepcionassem o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das respectivas sociedades. Posteriormente, reformas educacionais foram necessárias a fim de incorporar a perspectiva intercultural no contexto das políticas educacionais.

Nesse sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. (CANDAUI, 2010, p. 163)

A interculturalidade, dessa forma, é incorporada ao próprio sistema estatal, no sentido de fomentar um discurso de tolerância e de respeito em relação ao outro, até mesmo de abertura de espaços nos quais as diferenças tenham visibilidade. No entanto, ela não assume um papel transformador da estrutura vigente consolidada na hegemonia eurocêntrica e capitalista. Embora reconhecida em marcos legais, a interculturalidade não tem o potencial para promover uma ruptura com a estrutura social mantenedora da colonialidade do poder, do saber e do ser. Pelo contrário: a ideia é aliar um discurso no qual as minorias se sintam “incluídas” sem, contudo, promover transformações estruturais, uma vez que, a “interculturalidade oficial é destinada apenas aos grupos subalternos, mas não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (CANDAUI, 2010, p. 164).

Ao refletirmos acerca da interculturalidade, torna-se importante identificar em qual sentido o termo está sendo utilizado e a que projetos societários se encontra atrelado. Catherine Walsh (2005), conhecida pensadora da decolonialidade, situa a interculturalidade principalmente a partir da experiência e de uma proposta indígena, cujo ponto de partida é o questionamento do poder dominante estrutural-colonial-racional no qual se estabelece a diferença, marcada por um poder racializado e hierarquizado. A partir disso, ela propõe uma interculturalidade crítica e decolonial, uma forma “outra” de pensar e agir no cenário estabelecido pela modernidade. Isso implica em um projeto voltado à transformação

sociopolítica da sociedade e, no campo educacional, é de fundamental importância como estratégia de questionamento da colonialidade.

Walsh (2010) nos apresenta três perspectivas distintas que se relacionam à sua compreensão da interculturalidade: na primeira perspectiva, ela assume um sentido relacional, fazendo referência à forma mais básica e geral de contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Desse ponto de vista, a interculturalidade pode ser entendida como algo que sempre existiu na América Latina, dada a relação histórica entre diferentes povos e culturas.

A segunda perspectiva é chamada de funcional, de acordo com o entendimento do filósofo peruano Fidel Tubino (2005 apud WALSH, 2010, p. 77-78), na qual “a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida”. Ou seja, embora haja a busca pelo diálogo, pela convivência e pela tolerância, a interculturalidade, nesse caso, se mantém “funcional” ao sistema existente, uma vez que não aborda as causas da assimetria e das desigualdades, tampouco “questiona as regras do jogo”, sendo “perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. Essa perspectiva se aproxima do que vários autores têm identificado como “a nova lógica multicultural do capitalismo global” (WALSH, 2010, p. 78), incorporada ao contexto de governos comprometidos com políticas de caráter neoliberal.

É nesse debate que se insere a Constituição de 1988, que assegura o caráter multicultural ou pluricultural da sociedade brasileira sem, contudo, romper com a ordem estrutural que se impõe desde a colonização dos nossos territórios. Sob tal entendimento, os grupos historicamente menos favorecidos são “incluídos” numa sociedade que continua a reproduzir os mesmos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A terceira perspectiva da interculturalidade se contrapõe radicalmente às anteriores ao situar-se como uma proposta política, social, epistêmica e ética dirigida à transformação estrutural e sócio-histórica, fundamentada na construção de uma sociedade radicalmente diferente e, por isso, definida como interculturalidade crítica. Desse modo:

[...] não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e

afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (WALSH, 2010, p. 78)

A interculturalidade crítica ainda não existe. É algo a ser construído, embora suas raízes se encontrem alicerçadas em discussões e reivindicações advindas dos movimentos sociais, de suas lutas e resistências contra o sistema hegemônico a que se encontram submetidos. Enquanto o interculturalismo funcional parte “de interesses e necessidades das instituições sociais dominantes”, a interculturalidade crítica se constitui a partir “de gentes que tem sofrido um histórico de submissão e subalternização” (WALSH, 2010, p. 88).

A interculturalidade, em Walsh (2004, 2010), possibilita uma compreensão dos estudos e investigações acerca da temática na América Latina e, sobretudo, suas impressões e expectativas em relação aos movimentos sociais em que se inserem os povos indígenas do Equador. Sua escrita reflete a articulação desses povos em torno de um projeto político, ético e epistêmico que, segundo as palavras da própria autora, constituem:

Mais do que um discurso, a interculturalidade dentro das iniciativas indígenas representa e marca uma política cultural, um pensamento de oposição voltado para a transformação sócio-histórica e estrutural, uma *lógica* construída a partir da particularidade da diferença que, como já dissemos, não é simplesmente étnica ou cultural, mas colonial: consequência da dominação passada e presente dos povos, das línguas e também dos saberes. E embora essa lógica da interculturalidade parta de uma posição de exterioridade em relação ao dominante, questionando-a, envolve saberes e modos de pensar que não estão totalmente isolados dos paradigmas ou estruturas dominantes. Ou seja, por necessidade e como resultado dos processos históricos da colonialidade, essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas - teve que aprender e conviver com eles. E é por meio disso saber que um "outro" pensamento está sendo construído. (WALSH, 2004, p. 3)

Situadas as diferentes perspectivas da interculturalidade, o que nos permite compreender seus reflexos nos marcos legais em vigor e nas políticas públicas em implementação, pretendemos avançar aos seus desdobramentos em torno das políticas públicas na área da educação escolar indígena no Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, é assegurada aos povos indígenas a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue (multilíngue) e comunitária, cabendo a cada comunidade o protagonismo para criação e implementação de suas escolas. Elas, por sua vez, devem refletir valores, cultura, língua e história de cada povo,

bem como suas aspirações e seus projetos de vida para o presente e o futuro, reconhecendo sua autonomia na construção desse espaço de educação.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998) reitera a nova política educacional para povos indígenas, contribuindo para a consolidação de uma escola indígena capaz de superar práticas e projetos educacionais, até então, homogeneizadores e etnocêntricos. Como condição para a abertura de um diálogo intercultural, a proposta integracionista, embasada em princípios monoculturalistas, deve ser superada.

Em consonância com a nova política educacional, o RCNEI/1998⁶¹ (MEC, 1998, p. 24 e 25) que, dentre suas características, estabelece que a escola indígena precisa ser:

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. Bilingüe/multilingue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Considerando, no entanto, que a interculturalidade foi incorporada às políticas públicas no contexto das reformas educacionais que se efetuaram a partir da década de 1990, as quais se esforçaram muito mais em “adequar a educação às exigências da modernização e desenvolvimento que por interculturalizar o sistema educativo” (WALSH, 2010, p. 90) e

⁶¹ De acordo com o MEC, o objetivo do RCN para Escolas Indígenas é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

que, nesse sentido, não atendeu aos anseios de mudança necessários ao nosso sistema educacional, como ela tem contribuído efetivamente para superação das raízes historicamente impostas pela colonialidade, cujas matizes hierarquizadoras, discriminadoras e racistas persistem em se perpetuar? E, desde então, quais têm sido os reflexos da interculturalidade na formação de professores, na produção do material didático, nos currículos das escolas, no cotidiano escolar e nas ações afirmativas no ensino superior?

Muitos são os questionamentos sobre os quais poderíamos nos debruçar, seja nos contextos acima mencionados ou em tantos outros que poderiam ser propostos. Mas, aqui, gostaria de me aprofundar a partir do olhar indígena, da sua voz e de seu lugar de fala. Ao seguirmos esta reflexão, gostaria de registrar a visão e o pensamento a respeito da interculturalidade, na fala do antropólogo e professor indígena Gersem Baniwa (LUCIANO, 2017, p. 12):

Em primeiro lugar é importante entendermos que a instituição escolar assim como a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do modus operandi, modos pensanti e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Baniwa (LUCIANO, 2017, p. 12, 13) explica que o “avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade” repercutindo na emergência de ideias relacionadas ao pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo ou a interculturalidade, que se destacaram como alternativas a uma possível “superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas”.

O autor argumenta que a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas maneiras: como abertura de “caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”, assim como uma “promessa de diálogo discursivo,

ideológico e ainda colonizador” (LUCIANO, 2017, p. 13). Na segunda perspectiva, a interculturalidade é evidenciada no sentido de:

[...] encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-cosmo. (LUCIANO, 2017, p. 13)

A segunda perspectiva perpetua o colonialismo racista, produzindo no sujeito colonizado uma situação de impotência e acomodação diante do processo colonizador, e até mesmo o culpando pelos fracassos, levando-o a “justificar a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador” (LUCIANO, 2017, p. 13). Essa situação é desencadeada pelo próprio processo de colonização, responsável por confundir, manipular e desarmar os sujeitos colonizados, não possibilitando alternativas de superação do sistema imposto.

Por outro lado, Baniwa (LUCIANO, 2017, p. 13) reforça que a escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, de modo a:

[...] empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos modus operandi dos conquistadores.

Assim, cabe aos povos indígenas dominar o conhecimento dos brancos, sua maneira de pensar, viver e agir, para desenvolver estratégias de resistência e re-existência em meio à sociedade não indígena. Não no sentido de atacar os não indígenas com seus próprios instrumentos, muito menos assumindo seu papel e negando sua cultura, mas de fortalecer a luta pelos direitos coletivos indígenas.

O professor Baniwa explica que, apesar da maioria das pessoas defender a diversidade cultural, pouco tem sido feito para que ela seja incorporada ao seu cotidiano, o que influenciaria em mudança de comportamento, de atitudes e de formas de relacionamento. Ele também menciona que a responsabilidade ética e moral pela implementação da diversidade se encontra mais restrita aos operadores do direito, o que não

deveria acontecer, uma vez que direitos não devem ficar apenas assegurados no papel, sem contribuir para uma mudança de atitude e comportamento da sociedade.

Mais especificamente em relação aos povos indígenas, Baniwa (LUCIANO, 2008, p. 68) enfatiza que “o que pesa é a prática histórica, que insiste pela invisibilidade dessas coletividades” e que, embora o Brasil seja reconhecido por sua vasta diversidade cultural, houve, desde a colonização, uma política governamental de caráter repressivo, etnocida e genocida. Como é possível, então, trabalhar essa diversidade? À medida que se questiona, o professor também tece alternativas:

Acho que o próximo passo a ser dado é sair dessa situação de tolerância para uma convivência mais partilhada da diversidade. Porque uma coisa é tolerar alguém; outra coisa é conseguir compartilhar modos de pensar, valores, conhecimentos e assim por diante. (LUCIANO, 2008, p. 69)

Ao apontar essas possibilidades, Baniwa constata que a racionalidade da administração pública tem sido um dos principais responsáveis pela “negação da diversidade” e “desrespeito aos direitos do que é diferente” e, nesse contexto, o seu reconhecimento perpassa pela mudança de “consciência, de mentalidade e da cultura da sociedade”, e isso vai “resultar em mudança da própria configuração do Estado como configuração macro” (LUCIANO, 2008, p. 73).

Tal como Walsh, ao abordar a interculturalidade funcional, apontava sua parcialidade com a manutenção de um “sistema-mundo capitalista e moderno, que uma vez e ainda é colonial” (2004), a fala do professor Baniwa expõe, no mesmo sentido, a perspectiva do tratamento direcionado à diversidade cultural enquanto política oficial que contribui para consolidação do atual sistema hegemônico, fazendo a manutenção do discurso integracionista neoliberal.

Ao avançarmos a reflexão em torno da educação intercultural no contexto da educação escolar indígena, veremos que muitos desafios têm permeado seus desdobramentos, mas que iniciativas tem despontado, especialmente atreladas a experiências e narrativas de professores indígenas em suas comunidades. Eles demonstram novas possibilidades envolvendo esportes, educação física, jogos/brincadeiras, etnomatemáticas, práticas corporais e de saúde, danças, cantos, entre outras iniciativas.

Quando o professor Kaingáng Bruno Ferreira afirma que “a escola diferenciada deve produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas” (2008, p. 177), ele evidencia a

necessidade da escola indígena, além de ter suas especificidades asseguradas em comparação às demais escolas do sistema de ensino, estar aparelhada para manter um diálogo com outras culturas, para então estabelecer um diálogo.

O diálogo intercultural pressupõe um processo de ruptura e superação do sistema imposto pela colonialidade, de estruturas excludentes e discriminatórias, do eurocentrismo e do individualismo. Nesse sentido, a escola tem sido uma importante aliada por se constituir enquanto um espaço de produção e reprodução cultural, privilegiado no fomento ao desenvolvimento do potencial crítico e questionador nos alunos, bem como da superação das discriminações e desigualdades sociais.

Baniwa (LUCIANO, 2017, p. 14) também nos lembra que:

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva de missão idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade políticopedagógica sobre as quais possui pouco ou nenhuma governabilidade.

Devem ser valorizadas as práticas relacionadas à complementariedade e à dialética intercultural, que possibilitem que a escola indígena tenha condições de interagir num contexto de distintos saberes e cosmovisões presentes, sem sofrer a “arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora” (LUCIANO, 2017, p. 14).

Baniwa (LUCIANO, 2017, p. 14) explica que há todo um esforço na construção dessa escola indígena intercultural, uma vez que:

[...] ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Para que as escolas indígenas sejam interculturais da perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então a escola indígena poderá começar a transformar essa escola em escola indígena intercultural em seus termos, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas.

Ao refletir sobre a educação e diversidade étnico-cultural, Nilma Lino Gomes (2003, p. 69) nos aponta questionamentos sobre a escola enquanto espaço cultural de encontro entre os diferentes:

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que estas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro deste espaço?

A interculturalidade merece ser abordada não apenas por reflexões de cunho teórico, mas, em especial, por iniciativas que venham a demonstrar os caminhos que tem sido trilhados em sua direção, ou melhor, os encontros entre “eu” e o “outro”. Nesse sentido, a história de vida de Andila Kaingáng é uma fonte de inspiração para o exercício da interculturalidade, pois sua trajetória presente nesta escrita é carregada de diálogos, encontros – e também desencontros –, conflitos e desafios no cenário das lutas em prol da educação escolar do povo Kaingáng, especialmente no atual contexto de implementação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena em estabelecimentos de ensino em todo o país.

5.3 Leitura de Andila sobre educação na atualidade

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de fazer uma reflexão voltada ao histórico da escolarização indígena no Brasil – dando ênfase aos Kaingáng –, bem como aos seus desdobramentos, no contexto normativo, a partir das conquistas reconhecidas na Constituição Federal de 1988. Levou-se em consideração a necessidade do leitor ou do pesquisador de inteirar-se dos avanços alcançados nesse cenário, assim como dos enfrentamentos pelos quais Andila Kaingáng transita em sua trajetória de luta.

As recordações de Andila nos permitem conceber a leitura que ela faz da educação Kaingáng até chegar na atualidade. Em um primeiro momento, Andila relembra uma reunião que aconteceu no início da década de 1990, em Brasília, da qual apenas ela e o professor indígena Daniel Cabixi⁶², liderança do povo Pareci do Mato Grosso, participaram.

⁶² “Daniel, juntamente com outros líderes, como Nelson Xangre, Lourenço Bororo e outros, foi um dos pioneiros na mobilização de lideranças para realizações das assembleias de chefes indígenas. É lembrado como uma das lideranças de fundamental importância na organização do movimento indígena e na visibilidade do indigenismo para a sociedade nacional. Defendia bravamente que o Brasil é um país onde se vive povos diferenciados, com suas especificidades e características próprias, com línguas, crenças, culturas, saberes e tradições milenares, que clama pelo direito de ser diferente habitando seus territórios tradicionais. [...] Em 1985 ingressou na Fundação Nacional do Índio (Funai) como professor. Foi coordenador do órgão indigenista em Tangará da Serra (MT) e coordenador de assuntos indígenas no estado do Mato Grosso nos anos de 1988 e 1989. Daniel marcou sua época como uma das grandes lideranças indígenas deste país”. Daniel Matenho

Então, isso foi nos anos 1990, quando estava à frente da APBKG. Fui chamada para uma reunião em Brasília, do MEC, para tratar sobre educação escolar indígena. Daí eu fui e quando cheguei no local da reunião, lá no Ministério da Educação, num dos auditórios... Cheguei lá e me deparei com um auditório repleto de pessoas. Provavelmente, eu penso hoje, deviam ser pesquisadores e todos os “ólogos”, menos os índios!

Daí eu cheguei lá e pensei: “Estou no lugar errado ou, então, estou na reunião errada!”. Porque não é possível, cadê os índios? Porque eu sabia que o assunto ia ser educação escolar indígena e, na minha opinião, para tratar da educação escolar indígena, os professores indígenas teriam que estar presentes, né? E não estavam...

E daí eu entrei assim, meio que desconfiada naquela sala, e perguntei para alguém que estava na porta se era ali que era a reunião sobre a educação escolar indígena, e a pessoa me respondeu que sim. Daí eu entrei, fiquei nas últimas fileiras de cadeiras, consegui uma cadeira que estava vazia, sentei lá e fiquei só escutando...

Eu procurava no auditório para ver se encontrava outros professores indígenas, outros índios que estivessem presentes lá, mas realmente eu não enxergava ninguém. Só não indígenas lá! E daí, de repente, alguém tocou nas [minhas] costas. Olhei. Era um indígena que eu não conhecia naquela época: o Daniel Cabixi. Daí ele me falou: “Você é de onde?”. Eu falei pra ele: “Eu sou Kaingáng, lá do Rio Grande do Sul”. Ele me falou que era Pareci, do Mato Grosso. Eu disse para ele: “Mas cadê o resto do pessoal? Cadê os outros professores pra gente discutir a educação escolar indígena?”. Daí ele me disse: “Pois é, eu estou admirado, porque está só nós dois aqui!”. Então falei para ele: “Pois é, isso me preocupa, porque o assunto é bem delicado... É muito importante para só estar nós dois aqui e definir uma política junto com esse pessoal que está aqui nesse auditório, né?”. Daí ele disse: “É verdade. E agora, que nós vamos fazer?”

Eu disse: “Olha, eu estou bem-disposta a nem participar dessa reunião, porque depois qualquer coisa que eles fizerem, eles vão dizer: ‘Ah, mas os índios estavam! Estava a Andila, estava o Daniel Cabixi, e daí?’”.

Daí ele me disse: “É verdade, então vamos sair”. E, ao sair, falamos com a pessoa responsável por nos chamar para a reunião. E daí ela falou assim: “Mas por que vocês vão

sair?”. A gente falou para ela: “Porque a gente tá achando que é muita responsabilidade só nós dois no meio desse auditório enorme. Depois nossos parentes vão cobrar da gente, que estava aqui. Então a gente prefere não participar da reunião”. Daí ela falou assim: “Tudo bem, vocês que sabem, mas o documento vai sair, viu? O documento vai sair igual. Com vocês aqui ou não, o documento vai sair”.

Daí o Daniel falou assim pra ela: “Se vocês fizerem, pelo menos vocês respondem por ele. Agora, se nós tiver aqui, nós vamos nos responsabilizar junto com vocês”. Então saímos da reunião.

Ele me disse: “Vamos lá para a FUNAI, vamos conversar, tem os índios que trabalham lá, que são amigos nossos. Então vamos lá conversar com eles para ver o que que eles acham, né?”.

Chegamos lá na FUNAI e daí fomos falar com o Marcos Terena. Contamos a situação para ele. Ele disse: “Como é que pode isso estar acontecendo? E agora, o que é que vocês vão fazer?”. E ele sugeriu que a gente conversasse com alguns indígenas que trabalhavam na FUNAI, com o pessoal mais envolvido com educação.

Conversando e explicando a situação, nós chegamos à conclusão que, como o documento ia sair igual e que nós teríamos perdido a oportunidade de pelo menos tentar influenciar, então decidimos fazer alguns tópicos de como a gente queria a educação escolar indígena. E fomos colocando naquele papel. Fizemos dez ou doze tópicos de coisas que eram importantes para nós: formação de professores, criação dos núcleos de educação nos Estados... Então levamos esse documento, entregamos lá para a responsável por nossa participação na reunião e falamos: “Aqui está nossa contribuição. Se vocês quiserem levar em conta, a gente vai ficar muito feliz”. Fomos embora.

Passado algum tempo, saiu uma normativa do MEC, uma das primeiras após a transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, que contemplava todos os tópicos que havíamos colocado naquele documento. Não fizemos cópia daquele documento escrito à mão, que foi entregue naquela reunião, porque seria interessante ter esse registro ...

Tempos depois, vi o Daniel e, conversando com ele, ele me disse: “Você viu que eles contemplaram tudo o que a gente colocou naquele documento, naquele papel?”. Eu disse: “Pois é, já pensou se nós tivesse ido embora sem contribuir?”. Assim foi que participamos da confecção de um dos primeiros documentos que nortearam a educação escolar indígena

no Brasil. Não era só para os Kaingáng e nem só para os Pareci. E, dali, outros documentos foram saindo, mas se baseando nessas primeiras reivindicações que apresentamos. Eu me senti contemplada, sabe?

Só que o fato de eu me sentir contemplada não quer dizer que tudo se resolveu na educação escolar indígena, porque, até agora, muita coisa não foi tirada do papel. Ainda continua no papel e na realidade não acontece.

Na continuação de sua fala, Andila faz referência à transferência da educação escolar indígena da Funai para o MEC em 1991, momento fortemente marcado pela articulação e mobilização dos professores indígenas Kaingáng junto à APBKG na região Sul do Brasil.

Começando com o movimento da APBKG, quando foi criada e quando a educação escolar indígena sai da FUNAI e vai para o MEC. Chegando no MEC, o MEC nunca tinha trabalhado com Escola Indígena, com a educação escolar indígena. Então eles não sabiam nem como é que iriam lidar com isso. E ficou muito tempo assim, sem uma definição de como as coisas aconteceriam. E a gente estava nas escolas, estava nas bases...

Nesse meio tempo, a gente não parou. A nossa luta não parou! A gente continuou nos preocupando com a questão da formação dos professores, que era uma realidade que, para nós, era fundamental! Então acho que a formação dos professores ter sido contemplada, depois da passagem da educação escolar indígena para o MEC, é um grande avanço.

Porque, veja bem, em 90 e 92, um pouco mais, a gente se preocupando com a formação dos professores... é porque era cobrado da gente, sabe? As professoras, os professores não indígenas que trabalhavam com a gente dentro das Escolas Indígenas, eles falavam para nós: “Vocês não podem isso, não podem aquilo, porque vocês não têm formação! Vocês não tem estudo suficiente!”. Tinha professores que falavam que nós tinha era que fazer limpeza. Assim que nós éramos tratados, não é? Então aquilo para nós era uma afronta!

Então a formação dos professores, pra nós, era premente, era vital. Procuramos parcerias e a gente conseguiu, naquela época, fazer formação específica de algumas turmas de professores. E, depois disso, as universidades também foram abrindo portas para a formação de professores, não em cursos específicos, mas de forma que o pessoal pudesse

graduar nas diferentes áreas, segundo as necessidades das comunidades. E isso avançou. Eu percebo que nisso avançou bastante.

No começo, a gente tinha essa situação de discriminação por não ter formação. A gente correu atrás e via que as portas se fechavam porque a gente não tinha formação, e era isso que era falado para gente. E daí depois eu percebia que a legislação sobre educação escolar indígena não fechava essas portas. Mas o pessoal usava esse argumento pra gente, né? Passado todo esse tempo, agora voltando a trabalhar com os professores Kaingáng, eu percebo o quanto que eles avançaram na questão da formação deles. Nós temos muitos professores formados em diferentes áreas da educação.

É muito diferente daquela época, né? Mas eu percebo que as coisas não mudaram! Porque os professores agora já são preparados. Hoje são graduados, pós-graduados, alguns com mestrado, e assim por diante. E eu vejo que, politicamente, as portas não se abriram. Continuam fechadas! Professores brancos [é] que ainda mandam nas nossas escolas. Então a língua está se perdendo, porque os professores não estão conseguindo avançar nessa área com aquela força que a gente tinha naquela época que a gente não tinha formação.

A responsabilidade de preservar nossa cultura e a nossa língua era tão forte na gente que a gente enfrentava tudo, mas acontecia, né? E hoje eu percebo, eu até falei para os professores com os quais eu tive ultimamente, que eu fico contente de ver que eles estão formados. Nossa! O nosso sonho era ver isso, sabe? E daí, de repente, eles não avançaram. As nossas escolas ainda continuam cheias de professores brancos, diretores brancos, os espaços que contemplam a educação escolar indígena nas coordenadorias, no Estado. Está tudo cheio de não indígenas, não é? Então está havendo esse impasse!

Indo além em sua reflexão, Andila fala da escola indígena Kaingáng, da educação específica e diferenciada, das aspirações que nutre enquanto educadora e, do alto dos seus 50 anos de luta nesse contexto, somados à vasta gama de experiências e vivências bravamente conquistadas ao longo de sua trajetória, ela aponta desafios à implementação da tão sonhada educação escolar indígena, assim como possibilidades de superação desses desafios.

É uma fala emocionante, em que reforça a necessidade de luta, mas que ao mesmo tempo confere ânimo aos professores Kaingáng. Coragem! Determinação! Para uma trajetória que ainda precisa ser percorrida, mas na qual não deixa de se ver presente.

Eu acho que, para que a escola Kaingáng realmente contemple esse ensino diferenciado, que preserve nossa cultura, nossa língua, uma escola de qualidade, tem que haver um movimento dos professores Kaingáng para ocupar esses espaços. Nos municípios, no Estado, nas CREs⁶³, na Secretaria de Educação, que está com a pasta da educação escolar indígena.

Enquanto não for indígenas nesses espaços, pensando junto com os professores indígenas, não vai se avançar para essa educação diferenciada. Só vai acontecer quando esses espaços estiverem contemplados com professores indígenas preparados. E nós temos professores preparados!

Daí eu percebo que, apesar da formação que eles têm, e que o pessoal usava para a gente não assumir os espaços... Hoje, diferente daquela época, os professores estão formados, mas as portas para eles assumirem as Escolas Indígenas ainda continuam fechadas. Continuam sendo ocupadas por brancos. Então, o que acho que está faltando é uma luta conjunta, pra exigir esses espaços, porque uma andorinha só não faz verão... Mas se vocês estiverem todos juntos, vocês têm força! Porque o branco usa muito essa estratégia de dividir para enfraquecer, não é?

Sobre a formação deles, eu ainda falava sobre isso com eles⁶⁴, que a gente, quando fundou a APBKG, também não tinha recurso para reunir os professores das diferentes regiões pra gente se encontrar e conversar sobre a educação escolar indígena, sobre a Associação.

Mas a FUNAI fazia as reuniões por região. Então eles faziam a formação dos professores durante o dia, ensinavam um monte de coisas que não tinha nada a ver com a gente... E à noite, ou nos intervalos, a gente se encontrava e conversava sobre as nossas demandas, e foi assim que a gente criou a APBKG, diante desse cenário, para que a gente pudesse ter como instrumento de luta contra isso que estava acontecendo.

⁶³ Coordenadorias Regionais de Educação.

⁶⁴ Andila faz referência às recentes Oficinas de Capacitação no âmbito do projeto Ëg Kanhró – Nossos Saberes, que o INKA promoveu na Terra Indígena Guarita em 14 e 15 de março de 2023, e na Terra Indígena Iraí em 22 de março de 2023.

E a gente conseguiu avançar muito legalmente. Eu falo para eles: “Gente, vocês imaginam que há trinta anos a gente sonhava em fazer essa escola diferente, mas tinha um impasse intransponível, porque a legislação não permitia isso. Não tinha espaço para isso, mas mesmo assim a gente continuou lutando. E essa luta conjunta dos professores indígenas, não só Kaingáng, culminou com essa legislação favorável na Constituição Federal. Então eu falo que hoje eles têm toda uma legislação que ampara isso. Então é muito mais fácil do que foi para a gente.

Hoje eles só precisam se organizar para correr atrás do que precisa ser feito, porque ninguém vai chegar e dizer: “Olha, nós achamos que agora já não tem mais razão de continuar com professores não indígenas à frente da educação escolar indígena, quando temos indígenas preparados, doutores, mestres...”. Nunca vão chegar e dizer isso! As portas vão ter que ser forçadas. Se não vai ser numa boa, então vai ser por pressão mesmo. E para que isso aconteça, eles precisam se organizar. Só isso! (Depoimento de Andila, 7 de abril de 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE NÃO ACABAM

Nesta pesquisa, Andila Kaingáng e eu⁶⁵ tra(n)çamos caminhos que marcaram a sua história de vida – e a minha – e nos conduziram até o presente momento, por meio de uma emocionante trajetória de vivências, conquistas, desafios e até mesmo de violações aos seus direitos indígenas e direitos humanos, como também de coletividade, representada pelo povo Kaingáng.

Andila ultrapassou seus interesses individuais em busca de algo que lhe é muito caro: o bem viver do seu povo. Essas marcas estão refletidas na caminhada que faz junto com os professores e professoras Kaingáng, em que ousa sonhar, mas também batalhar, para que a tão sonhada educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural saia do papel e venha a contribuir com a autonomia e a autodeterminação dos Kaingáng. São rastros de um esforço conjunto com comunidades indígenas em prol do que lhes representa a existência: sua *ẽmã*, a terra em que repousam seus ancestrais!

Além da história de vida de Andila Kaingáng, esta pesquisa representa, em si, uma nova concepção de vida e prática de mundo, tecendo contribuições ao campo de estudo relacionado ao movimento indígena e caminhando na direção oposta ao que usualmente temos visto em termos de produções acadêmicas alicerçadas em uma racionalidade epistemicida, caracterizada pela violência intelectual.

As práticas de negação de direitos, apagamento e silenciamento dos nossos povos nestes mais de 523 anos pós-invasão da América constituem uma violação às formas próprias de manutenção e reprodução de nossas culturas e nossos saberes, de nossa produção de uma intelectualidade outra, diversa da hegemonicamente imposta pela colonialidade. Assim como as violências físicas culminaram no genocídio de nossos povos, as práticas históricas e reiteradas de invisibilização das nossas contribuições culturais e sociais têm afiançado o etnocídio. Elas precisam ser confrontadas!

Nesse contexto do campo acadêmico, reivindicamos o respeito à intelectualidade indígena representada nos conhecimentos e nas filosofias de nossos povos, presentes na história de vida da educadora Andila Kaingáng, com o intuito de valorizar práticas contra-

⁶⁵ Embora eu tenha escrito sobre Andila, a autora e protagonista de sua história de vida continua sendo ela, a própria Andila Kaingáng!

hegemônicas e encorajar rupturas em relação a esse sistema opressor assentado na colonização do pensamento.

Se o silenciamento e a invisibilização das culturas, das lutas e das resistências dos povos indígenas nestes 523 anos têm se refletido na reprodução de equivocado conhecimento da história e da atualidade desses povos – amparado na sistemática negação de direitos que alicerçam a manutenção da colonialidade – como sustentar uma história de vida como a de Andila Kaingáng?

Sob qual ponto de vista podemos afirmar sua irrelevância? Uma liderança indígena que faz denúncias de violações a direitos do povo Kaingáng em plena ditadura militar? A história de vida de Andila é um exemplo de alguém que não foi apagado durante a ditadura, apesar da possibilidade de ter se tornado uma estatística pelas denúncias que realizou e visibilização a que se expôs sendo mulher e indígena. Mas onde vemos providências e reparações em relação às suas denúncias?

A invisibilidade tem sido um pretexto da colonialidade para não admitir o genocídio e o etnocídio perpetrados contra os povos indígenas e, assim, evitar a responsabilização e a reparação pelas violações, cuja brutalidade e crueldade extrema caracterizam um crime continuado de lesa humanidade, pelo qual o estado brasileiro nunca se desculpou. Nossa luta e nossa resistência, assim como nossos direitos, foram negadas. Essa negação foi feita de forma sistemática e intencional, e não pode ser alegada para isentar o Estado e a sociedade de serem culpabilizados sob o pretexto de que a “problemática” dos povos indígenas não era visível e, por essa razão, medidas de reparação e mecanismos de não repetição do ciclo de violações não teriam sido adotados.

A negação foi academicamente justificada. Nossa condição de ser humano foi negada, nossas terras consideradas devolutas e nossos ancestrais foram caçados como animais. Durante quatro séculos, fomos vítimas de extermínio com apoio governamental, e, quando finalmente reconheceram que éramos seres humanos, que tínhamos alma e capacidade, essa capacidade foi relativizada e as terras foram colocadas sob o domínio da União. O Estado passou da condição de algoz à condição de tutor e, nessa condição, cometeu toda sorte de crimes contra seus tutelados, sem que um único preposto tenha respondido pelos crimes cometidos contra nossa cultura ou nosso patrimônio.

Nossa cidadania era considerada de segunda categoria. Fomos representados como uma criança, primeiramente pelo SPI e depois pela Funai, que abusou daqueles que deveria

proteger e espoliou os territórios que tinha por missão preservar. Há algumas décadas negavam nosso protagonismo, alegando: “você não tem estudo suficiente!”. No presente, após cursarmos até mesmo a pós-graduação, a negação permanece, sob outro argumento: “Vocês estudaram e estão influenciados por saberes externos às suas culturas: agora a sua identidade é que está prejudicada!”.

A exclusão é forte a ponto de obrigar uma educadora da nossa tradição a lutar por reparação educacional, cultural e territorial, e prosseguir a vida sem que houvesse qualquer tipo de responsabilização ou indenização!

O protagonismo não foi em vão: essa luta tem seus frutos, mas esses frutos que Andila e seu povo colhem são resultados da atuação perseverante e resiliente de um povo de guerra! Não é um favor do Estado! Não são as boas graças dos antropólogos, dos pedagogos e de tantos outros pró-indígenas. É resultado da luta, do protagonismo, da persistência e da afirmação indígena sobre nossos sistemas próprios de aprendizagem; sobre costumes e tradições que eles conseguiram incluir nos nossos direitos constitucionais. Sem ter Twitter, Instagram ou Facebook, os povos indígenas marcharam e conquistaram no Congresso Nacional a inserção de dois artigos na Constituição Federal de 1988. O resultado da luta de Andila pode ser lido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ele é concreto! Mas não foi uma concessão do Estado: resultou da atuação, do ativismo, da militância, da insistência e da incidência como sujeito de direitos, como protagonista de sua própria história para que a lei reconhecesse direitos preexistentes, e reafirme aquilo que nós já éramos, passe a acreditar naquilo em que já críamos, restitua aquilo que já tínhamos e aprenda aquilo que já conhecíamos!

Mas então por que a situação continua tão decadente? Por que ainda não temos a educação escolar e intercultural que sonhamos? Por que o Estado ainda persiste em controlar os povos indígenas em vez de admitir que já não somos tutelados e falamos em primeira pessoa? Quem estava encarregado de apurar todas as denúncias que Andila Kaingáng fez ao longo de sua vida nunca foi responsabilizado! É nessa lógica que o etnocídio segue. O projeto colonizador continua com plena força.

É assim que se perpetua o sistema de violação de direitos, um sistema em que providências paliativas são tomadas apenas para apaziguar os ânimos, mas no qual nunca se promove mudanças estruturais. Então quaisquer que tenham sido as medidas tomadas, com

o passar do tempo elas retomam às antigas práticas que haviam sido interrompidas, e assim segue o ciclo de negação de direitos. O sistema segue intocado. Isso é histórico!

A partir do lugar de fala e de escuta que empreendemos ao longo desta pesquisa, por meio de recordações, memórias passadas, situações vivenciadas, diálogos, conversas, narrativas, impressões e depoimentos que nos permitiram tra(n)çar a história de vida de Andila Kaingáng, atravessamos momentos áduos influenciados pela pandemia do Covid-19, com a perda de familiares e *kanhgág kófa* que trabalhavam conosco no Ponto de Cultura Kanhgág Jãre. Além disso, mais uma vez Andila e nossa família se encontram exilados de território indígena porque continuamos denunciando crimes!

Este é apenas o começo da trajetória de Andila Kaingáng, que pode muito bem ser aprofundada em outras temáticas que fazem parte de seu histórico de lutas e resistências. Mas já nos sentimos privilegiadas pelos avanços e pelas conquistas alcançados nesta pesquisa, que nos conduziram até este momento e nos oportunizaram deixar registrado, no território acadêmico (e para além dele), o legado de Andila, a guerreira Kaingáng!

Como um indígena nunca anda só, fechamos esta escrita com depoimentos e testemunhos da palavra, da ação e da força de Andila, que ressoam em diferentes territórios.

Andila Inácio, “Coração Indomável”

Professora Dulci Matte
Depoimento de janeiro de 2023.

“Corações indomáveis” é uma referência feita aos Kaingáng pelos padres da Companhia de Jesus, que realizaram missões entre esse povo, como relatou Pierre E. A. Booth Mabilde no livro “Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul: 1836-1866”.

Mabilde era engenheiro belga e atuou como agrimensor nas colônias ao noroeste do Rio Grande do Sul, convivendo com os Kaingáng, experiência que descreveu em texto e notas. A sua afirmação de que os Kaingáng eram “corações indomáveis” aplica-se muito bem a Andila Inácio, desde a época em que ela foi aluna da Escola Normal Clara Camarão de formação de monitores bilíngues na Terra Indígena Guarita (RS) na década de 1970, experiência pioneira na educação indígena no Brasil e na qual atuei como professora.

Aplica-se também a Andila como monitora bilíngue, professora em escolas indígenas, como coordenadora de educação ou com funções administrativas no setor de educação da Funai em Passo Fundo (RS), em São Luís (MA) e em Chapecó (SC). Aplica-se a Andila como ativista no movimento indígena, fundadora da Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani (APBKG) e sua primeira presidente.

Andila, desde que a conheci, há mais de cinquenta anos, sempre foi uma pessoa forte, centrada, esclarecida, decidida, de liderança, que assumiu compromissos com ideias e posições definidas, especialmente no que se refere à sua identidade étnica, aos direitos dos Kaingáng e dos indígenas em geral.

Mesmo que tenha morado em diversas regiões do Brasil e vivido em diferentes meios, Andila marca, expressa e assume a sua identidade de forma notável, demonstrando orgulho de ser Kaingáng, o bravo povo que milenarmente povoou os atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tenho certeza de que Andila, pelo seu modo de ser e como profissional da educação, como liderança em comunidades indígenas e junto a diferentes organizações, contribuiu e continua contribuindo tanto na educação quanto no movimento indígena, para a autonomia e o protagonismo dos Kaingáng e, de forma extensiva, dos demais povos originários no Brasil.

Andila Kaingáng na comunicação indígena

Comunicador Anapuaka Muniz Tupinambá, fundador da Rádio Yandê
Depoimento de abril de 2023.

Eu tive a percepção que ela antecede a tudo que eu questionava antes. Eu sempre falei assim: “Programa de Índio”, com Ailton Krenak e Álvaro Tukano, é fonte límpida de beber sobre a comunicação indígena. E aí eu passo pelo entendimento de que a gente precisava ter uma etnomídia. Só que, ao buscar essas referências de uma forma mais profunda ao pesquisar... Eu pesquiso comunicação étnica, comunicação indígena, há muitos e muitos anos, há muitas e muitas décadas, e encontrar a Andila já fazendo isso muito antes de outras grandes lideranças me colocou numa condição.

Eu fui para São Paulo, para um evento do Itaú Cultural, Mekukradjá, e falei sobre essa história da autocomunicação indígena no Brasil, que atravessa a história de dona Andila. A família inteira, de alguma forma, narra comunicacionais. E até num bate-papo para uma tese de doutorado eu cito isso, e é muito importante denominar, nesse crédito, o que é uma tese da etnomídia indígena: configurações de vozes de uma demarcação etnocomunicacional cidadã e decolonizadora do Brasil, de Raquel Carneiro e eu. Estou participando junto, desde o processo de outras pesquisas.

E a gente começa a questionar e tentar entender onde isso acontece. A gente fez ano passado ou ano retrasado, não lembro muito bem, um bate-papo que a gente convida a Andila, e eu começo a falar sobre isso. Até comento que eu agradeço muito a Fernanda Kaingáng e a Vãngri, as que eu mais conheço. Conheço todas as filhas da dona Andila. Elas podem até não me conhecer, mas eu conheço-as de muitos anos.

Eu falo sobre a história de dona Andila, mãe delas, na década de 1970, que participou da construção do jornal que existia no sul do país. Ela mandava carta para o Presidente da República na época. E ela começa a questionar as ações do governo, a responsabilidade de governo.

É um “jornalzinho” feito pelo CIMI e por outras organizações, um material muito rico, pois apresentava caricaturas em uma época em que não havia essa possibilidade gráfica. Não existia né? Então, é tipo fazer um *zine* hoje. Mas a galera se movimentou e construiu uma linguagem comunicacional. A dona Andila está lá junto com esse grupo. E foi bacana ver aquelas charges que questionavam, já que aquela ferramenta não tinha a possibilidade de ter fotografia, e ela construindo essa potência narrativa, ocupando, perturbando e gerando questionamentos naquele mesmo período, construindo informação sobre o povo do sul para o resto do país.

Um produto que tinha uma prioridade muito grande, mas mesmo assim chegava a muitas pessoas. E essa informação foi tão boa para entender que a coisa não começa onde eu digo que começa... na década de 1980, simplesmente quando eu falo de etnomídia entre 1980-1985, com Ailton Krenak.

E aí eu desdigo o que eu disse antes, por uma pesquisa profunda que coloca a primeira mulher indígena a constituir um processo comunicacional, amplo, profundo, questionador, de alguma forma que informava não só a região do sul, mas colocava as narrativas da história de uma região, de uma mulher, educadora, indígena e Kaingáng, para todo o país.

Um depoimento que eu deixo para esse momento é que eu sou um homem indígena, comunicador, feliz de ter tido o privilégio e a oportunidade de conhecer e de estar nos momentos históricos da etnomídia indígena, de construir o conceito da comunicação indígena no país. Ser um pensador comunicacional e ter a oportunidade de dialogar com vários comunicadores e, principalmente no meu último bate-papo online, com várias comunicadoras, várias mulheres que fizeram a comunicação indígena e fazem ser uma potência. E, principalmente, de ter tido a possibilidade de, mais uma vez, ouvir dona Andila Kaingáng. Espero que em breve ela ainda me ofereça a oportunidade de a gente ter horas e horas de bate-papo para ouvir um pouco da história, de como foi, pra eu poder compartilhar com outras pessoas e dar novas direções, pra gente saber como é que vai ser.

Dona Andila Kaingáng, eu deixo a minha mensagem para a senhora com todo o carinho, afeto e respeito do povo Tupinambá da Bahia, do povo Tupinambá do Brasil. Sou um bom ancestral hoje, muito grato por tudo, e pela oportunidade de estar ao lado da senhora na luta pela comunicação, pelos direitos, pela autonomia e pelo protagonismo dos povos indígenas, e ter criado uma família muito direcionada para as lutas dos povos indígenas, com todo o respeito, com a toda dignidade. Um abraço de Anapuaka Muniz Tupinambá, Rádio Yandê, Yby Festival, Mani Bank e de outros projetos não só econômicos, mas principalmente educacionais para os povos indígenas do Brasil.

REFERÊNCIAS

Referenciais bibliográficos de Andila Kaingáng

BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no Sul do Brasil. *In: Cadernos de educação escolar indígena*. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n.1, p. 9-20, 2005.

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

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. Vẽnh Kanhrãh. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (org.). Pensando a Educação Kaingang*. Série Cadernos PROEJA-Especialização Rio Grande do Sul. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p. 21-45. v. VII.

KAINGÁNG, Andila. Marcas da educação escolar Kaingáng/Kanhgág Ag Vẽnh Kanhrãh Fã Kamẽ. *In: KAINGÁNG, Susana; KAINGÁNG, Lucia Fernanda Jófej (org.). Ponto de Cultura Kanhgág Jãre: 15 Anos*. Ronda Alta/RS: Instituto Kaingáng – INKA, 2020. p. 77-93.

KAINGÁNG, Andila. Direção, produção e roteiro. *In: Eg Rá: Nossas Marcas*. Documentário Audiovisual. Serrinha/Rio Grande do Sul: Inbrapi. 2012 (19 minutos).

NIVYGSÃNH, Andila. A trilha da minha formação. *In: SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (org.). RS índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.115-123.

Demais referenciais bibliográficos

A DOR dos kaingang, na carta da índia a Geisel. **O Estado de São Paulo**, 13 ago. 1975. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/9769_20100310_140317.pdf Acesso em: 13 set. 2022.

A ÍNDIA caingangue escreveu ao Presidente pedindo socorro. **Folha da Manhã**, Porto Alegre, p. 20-21, 1975.

A ÍNDIA Caingangue escreveu ao Presidente pedindo socorro. **O Estado de São Paulo**, 12 ago. 1975. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindiorecortes&pagfis=32675>. Acesso em: 17 abr. 2023.

A PALAVRA do Índio. A Palavra do Índio na 12ª Assembleia dos Chefes – Depoimentos e exigências da Assembleia de Chefes Indígenas. Goiás, 19 de dezembro de 1978. Disponível em:

<https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindio&Pesq=andila%20in%c3%a1cio&id=3071202137262&pagfis=14386>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

APBKG. Ata da Assembleia Geral Ordinária da APBKG. 11 de dezembro de 1992. Registro Civil de Pessoas Jurídicas de Tenente Portela/RS.

APBKG. Estatutos Sociais. 11 de dezembro de 1992. Registro Civil de Pessoas Jurídicas de Tenente Portela/RS.

APIB. Indígenas de vários estados do Brasil estarão em Brasília para apontar desafios e estratégias na educação escolar indígena, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://apiboficial.org/2017/07/31/indigenas-de-varios-estados-do-brasil-estarao-em-brasilia-para-apontar-desafios-e-estrategias-na-educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 21 de maio 2023.

BARÉ, Suliete. Território, luta e resistência: uma abordagem a partir da ciência dos povos indígenas. *In*: ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Eliane (org.). **Genocídio indígena e políticas integracionistas**: demarcando a escrita no campo da memória. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2021. p. 52-75.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5138>. Acesso em: 25 maio 2023.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Conhecimento tradicional indígena**: revitalização de expressões culturais do povo Kaingáng da Terra Indígena Serrinha/RS e da Aldeia Condá/SC. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Coordenação de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil**: Interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/695>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BENTO, Armandio Kankar. **Kujá e suas ervas medicinais**. 2015. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Terra Indígena Guarita, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Armandio-Bento.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria

Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti. Prefácio. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (org.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010, p. 13-20.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos/Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 416 p. v. 2.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, [1973]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. 331 p. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça/Ministério da Educação. Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril 1991. Criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena.

BRASIL. PARECER CNE nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14 de setembro de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=As%20escolas%20situadas%20nas%20Terras,nos%20respectivos%20sistemas%20de%20ensino>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. PARECER CNE nº 13/2012 - CEB – Aprovado em 10 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Relatora: Rita Gomes do Nascimento Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 20 out. 2023.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Editora Autores Associados.

CANDAUI, Vera Maria. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CIMI. Nota em memória de Nelson Xangrê, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/nota-em-memoria-de-nelson-xangre/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CIMI. Os que ainda restam clamam por justiça. CRV Indígena Hemeroteca. Coleção de recortes de jornal sobre a política indigenista\Coleção Operação Amazônia Nativa (OPAN)\1975. Disponível em:

<https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindiorecortes&pagfis=1429>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CIMI. TRÊS CARTAS: A Consciência Nacional. Os que ainda restam clamam por justiça. Periódicos/Boletim do CIMI, 1978, nº 45. Brasília/DF: Conselho Indigenista Missionário. Disponível em:

https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindio&Pesq=andila%20in%c3%a1cio&id=3071202137262&pagfis=21636_Acesso em: 5 fev. 2023.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. 80 p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017. 256 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 374 p. (Coleção Cultura, v. 2)

FERREIRA, Bruno. Depoimento. Trindade do Sul, 24 jul. 2022.

FERREIRA, Bruno. Educação escolar ou educação indígena. In: TEDESCHI, Losandro Antonio et al (org.). **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 173-178.

FERREIRA, Bruno. Os estudantes indígenas e os desafios acadêmicos. In: TETAMANZY, Ana Lúcia Liberato (et al.) organizadoras. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 15-19.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 115 p.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; VENZON, Rodrigo Allegretti. Canela Final. Informação sobre a historicidade e tradicionalidade da ocupação Kaingang (Jê Meridional) na bacia hidrográfica do Lago Guaíba e formadores: territorialidades associadas às micro-bacias hidrográficas dos arroios Tiririca, Caçador e Saiqui, tributários da margem esquerda do curso médio do rio Caí – Município de Canela/RS. Porto Alegre, março de 2008. 27 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise; ADÃO, Jorge Mannoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. *In: Cadernos de educação escolar indígena*. 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, p. 144-161, 2003.

GUAJAJARA, Sônia. “É hora de ir para cima, para o embate”. *Carta Capital*, 28 set. 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201ce-hora-de-ir-para-cima-para-o-embate201d-4865/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

IHU. Memória do líder indígena Angelo Kretã é reverenciada em evento no Paraná, 14 set. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/571659-memoria-do-lider-indigena-angelo-kreta-e-reverenciada-em-evento-no-parana>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ÍNDIA gaúcha revela carta que mandou a Geisel contra invasores de suas terras. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro/RJ, edição nº 127, p. 08, 13 ago. 1975. *In: Biblioteca Nacional Digital, Periódicos*. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1975_00127.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INKA. Estatutos Sociais. 2002.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: A experiência do 3º grau indígena. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres/MT, ano II, n. 2, jan./jun. 2004. p. 94-107.

JUVÊNIO, Selia Fágte Ferreira; AMARAL, Wagner Roberto do; CASSANDRE, Marcio Pascoal. Eu, Selia Juvêncio, da etnia Kaingang: o testemunho de uma professora indígena no contexto das políticas de educação escolar indígena no Brasil. *In: SILVEIRA, Marcelo, GARCIA, Maria José Guerra de Figueredo, SANTOS, Ludoviko Carnasciali dos. Macro-Jê: língua, cultura e reflexões*. Londrina: Edel, 2020. [Livro eletrônico.]

KAINGÁNG, Susana Fakój. (org.). **Êg Rá: Nossas Marcas**. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013. 104 p.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita. *In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2018. p. 39-44. [Recurso Eletrônico.]

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra escrita de resistência. *In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 89-97. [Recurso Eletrônico.]

KARAJÁ, Mairu Hakuwi Kuadi. A perspectiva integracionista e o avanço dos direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil. *In: ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Eliane (orgs.). Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória*. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2021. p. 32-51.

LAS CASAS, Bartolomeu. **O Paraíso Destruído**: a sangrenta história da conquista da América Espanhola. Tradução de Heraldo Barbuy. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008. 168 p.

LIEBGOTT, Roberto. Reunião do Conselho Estadual de Direitos Humanos com o Ministério de Povos Indígenas e lideranças do RS, 10 de março de 2023.

LUCIANO, Gersem. Diversidade cultural, educação e a questão indígena. *In*: BARROS, José Márcio (org.). **Diversidade cultural**: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 65-75.

LUCIANO, Gersem. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba/MG, v. 7. n. 1, p. 12-31, 2017.

LUCIANO, Gersem. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

LUCKMANN, Sandro. Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

LUTA INDÍGENA. Uma mulher Kaingang escreve ao Presidente: Carta de Andila Inácio ao General Geisel. *In*: LUTA INDÍGENA. Informativo dos índios e missionários do Sul do Brasil, Xancerê/SC, ano II, n. 6, ago. 1978. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemeroindio&pagfis=7730&pagfis=7729>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MATTE, Dulci C. Etnicidade entre os universitários Kaingang na UNIJUÍ. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. *In*: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (org.). **A Conquista da Escrita**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1989. p. 9-16.

MISSÃO da Funai. **Jornal do Brasil**, 18 de agosto de 1975. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=%22Andila%20In%20%22&pagfis=59815. Acesso em: 13 set. 2022.

MOREIRA, Sebastião Carlos. Daniel Matenho Cabaxi: Seus sonhos se tornam os nossos sonhos. **CIMI**, 17 nov. 2017. Disponível em: <https://cimi.org.br/2017/11/daniel-matenho-cabaxi-seus-sonhos-se-tornam-os-nossos-sonhos/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena. Políticas e tendências atuais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 out. de 2023.

NEWMAN, Barbara. Mudança de identidade observada em Monitores Bilíngues entre os Kaingáng do Sul do Brasil. Documento preparado por Barbara Newman para o Seminário de Alfabetização do SIL, Norman, Oklahoma, EUA, 1975. 14 p.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 2, maio-agosto de 2017.

POTYGUARA, Rita. Documento reúne propostas para nortear a educação indígena. Ministério da Educação, 22 março 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33088>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: Ed. da UFSC/Movimento, 1989. 83 p.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacobsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Coordenação de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos Povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-162.

SILVA, Rodrigo de Medeiros. Os Indígenas do Rio Grande do Sul e a Ditadura Militar. **Fórum Justiça**, 11 set. 2018. Disponível em: <https://forumjustica.com.br/os-indigenas-do-rio-grande-do-sul-e-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SIMONIAN, Ligia Terezinha Lopes. Toldo Monte Caseros, RS: terra de índios. 1994. 33 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/toldo-monte-caseros-rs-terra-de-indios>. Acesso em: abr. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2009. 212 p.

SOUZA LIMA, A. C. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. *In*: **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50,

p. 377-448, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v24n50/1806-9983-ha-24-50-377.pdf>, Acesso em: 02/10/2020.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura Indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2018. p. 51-74.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista Esc. Enfermagem USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski dos (org.). **Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira**. Porto Alegre: Zouk, 2018. 320 p.

TUXÁ, Felipe. Nagacionismo histórico e genocídio indígena no Brasil. *In*: ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Eliane (org.). **Genocídio indígena e políticas integracionistas**: demarcando a escrita no campo da memória. São Paulo: Instituto de Políticas Relacionais, 2021. p. 20-31.

VENZON, Rodrigo Allegretti. 40 anos da Carta de Andila Inácio. Transcrição Carta de Andila Kaingáng ao Presidente da República, General Ernesto Geisel. 1975. Recebido por e-mail.

VENZON, Rodrigo Allegretti. Depoimento de Rodrigo Venzon, 27 abril de 2022. Recebido por e-mail.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-ARY Rimay, Quito, ano 6, n. 60, março de 2004. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>, Acesso em: 12 out. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, jan.-jul., 2019. 39 p.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial – reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2005. 302 p.

ANEXOS

MUDANÇA DE IDENTIDADE OBSERVADA EM MONITORES BILINGUES ENTRE
OS KAIKANG DO SUL DO BRASIL.

(Documento preparado por Barbara Newman para o Seminário de
Alfabetização do SIL, Norman, Oklahoma, EUA, 1975)

EDUCAÇÃO BILINGUE

A Educação Bilingüe é uma reforma interpretada como desenvolvimento comunitário. É planejada para modificar hábitos costumeiros através de mudanças de atitude. Isto apenas é possível se a comunidade cooperar positivamente com o agente de mudança, e será bem sucedido somente se a comunidade mantiver as mudanças na ausência de influência externa. (Goodenough, 1963 15).

Este documento trata de apresentar o efeito de um programa de treinamento em alguns indivíduos da comunidade Kaikang, sendo este efeito interpretado em termos de Mudança de Identidade como descrito por Goodenough (1963). A Identidade é vista como enraizada na ordem social do indivíduo dentro do seu grupo. Ele se vê a si próprio como enquadrado dentro da totalidade. Entretanto, identidade não é um conceito normalmente estático. Pessoas quando amadurecem, se treinam, trabalham, etc., mudam sua identidade. O grupo também dá a cada indivíduo sua própria identidade aceitando sua contribuição ao bem comum.

Goodenough nos conscientiza da necessidade de mudança e da responsabilidade que acarreta a instigação de tal mudança, perguntando:

Mas quais são as condições necessárias? Precisamos saber quais são, se é que desenvolvimento comunitário é uma forma de mudança de identidade. Primeiro tem que existir um desejo para mudança de identidade. Deve haver também um compromisso com a realização da mudança. Deve ser entendido o que precisa ser mudado. As pessoas precisam saber quais os papéis, símbolos e estilos de ação apropriados à sua nova identidade; e elas tem que estar habilitados física e emocionalmente para desempenhar estes papéis, usar corretamente os símbolos e realizar as necessárias modificações de estilo. Sua identidade nova precisa ser reconhecida e aceita por outros. Finalmente, os que sofreram a mudança tem que se encarar a si mesmos como possuindo de fato nova identidade.

Enquanto os monitores Kaikang estão sendo treinados e a comunidade maior potencialmente influenciada através deles, é necessário considerar mudança de identidade nunca antes experimentada pelo grupo ou por indivíduos dentro o grupo.

CIRCULAÇÃO RESTRITA

po. Por definição, a educação bilingüe como um programa de desenvolvimento comunitário que visa mudar hábitos costumeiros, precisa perpetuar-se mesmo depois de retirado o agente da mudança.

O POVO KAINGÁNG

Até o início deste século os Kaingáng eram semi-nômades, plantavam irregularmente, caçavam, colhiam alimentos para sua sobrevivência, e protegiam seu território zelosamente, embora, por vezes, estivessem em escravidão parcial de populações Guaraní. Desde a primeira década deste século eles desenvolveram uma maneira estacionária de vida. Localizados em 17 reservas nos Estados mais meridionais do Brasil, sua economia atualmente está baseada em fazer roça, e suplementada pela fabricação de cestos e por empregos junto aos agricultores não-Índios. A tribo toda tem mais ou menos 7.000 pessoas.

Sob a pressão dos últimos 70 anos eles chegaram a um estado de devitalização, ou distorção cultural. (cf. Diag. 1 seguindo Turner (1966) e Wallace). A maneira estacionária de vida numa reserva privou-os das maneiras antigas de vida. Como reação a isto houve uma depleção gradual e um desaparecimento quase total da vida cerimonial. A vida nas reservas trouxe outro novo fator na pessoa de um agente do governo em cada reserva, responsável pela administração. Foram obrigados a escolher entre a resistência ou a submissão e observações correntes demonstram que os Kaingáng optaram pela submissão. Por causa de uma submissão a um agente de fora, apareceram modificações nos padrões de autoridade do grupo e a submissão tornou-se uma forma de vida.

As populações vizinhas não-indígenas contribuíram com o complexo de inferioridade que os Kaingáng tem por serem índios e com sua convicção de que sua língua não é língua. Os Kaingáng não tem energia competitiva. O fator de unificação e sustento na modificação tem sido a continuação do uso de sua própria língua, e embora a maioria dos homens e algumas mulheres saibam se comunicar em português quanto a acontecimentos básicos diários, muitos ainda são monolíngües.

Até 1970 algumas reservas ofereciam o curso primário em português, usando a língua e o currículo nacionais. Até 1972, quando os monitores bilingües Kaingáng foram alocados nas várias reservas, foi observado que as matrículas das

crianças Kaingãng nas escolas de língua portuguesa mostravam, em média, os seguintes números:

1º ano	50
2º ano	20
3º ano	8
4º ano	1

Estes números indicam ou não-accitação da escola, ou não-comunicação do sistema. De qualquer forma, este índice tem sido frequentemente interpretado por professores da comunidade não-indígena como prova da incapacidade dos Kaingãng de aprender, reafirmando a idéia preconcebida de que os índios são incapazes intelectualmente.

PROGRAMA DE TREINAMENTO PARA MONITORES KAINGÃNG

A Escola Normal Indígena Clara Camarão (depois transformada em Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão) abriu em 1970 com um corpo docente de 3 professores de tempo integral e 3 de tempo parcial. É uma necessidade básica tal programa ter no corpo docente alguém que fale a língua dos monitores visto que o uso da língua materna é um princípio fundamental na educação bilingüe e no treinamento de monitores. Havia uma pessoa assim qualificada nesta escola.

18 Kaingãng foram selecionados arbitrariamente para serem estudantes do curso de 2 anos. Todos tinham cursado pelo menos um ano na escola elementar na língua portuguesa. Os estudantes vinham com nenhuma ou quase nenhuma consciência da ~~sua~~ função futura e trouxeram consigo todas as características de devitalização do seu grupo.

O curso tinha tres objetivos bem amplos:

- O aumento do nível de educação individual de cada monitor
- A promoção de atitudes positivas nos estudantes quanto ao papel profissional que iriam desempenhar como ^{monitores} professores bilingües
- O treinamento em habilidades didáticas

O corpo docente, tendo em vista que a realização do segundo objetivo era a menos tangível, elaborou oito princípios que orientaram cada contato com os alunos; regeram a disciplina quando necessário e influenciaram as decisões e eventos discutidos com eles.

vi. o sala
reunir
trabalho

PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS:

1. Promover a formação do senso de responsabilidade em relação a si próprios, para com seu trabalho, para com sua família e comunidade.
- X 2. Despertar o espírito-crítico no sentido de que se tornem mais aptos a desenvolver suas personalidades e para que melhor conduzam suas vidas.
3. Colaborar no desenvolvimento do espírito de iniciativa a fim de colaborar, isto é, para que melhor possam atender suas necessidades e as de sua comunidade.
4. Corroborar na sua auto-afirmação para que se constituam pessoas equilibradas, e que isto se reflita em maior atividade e mais realizações.
- X 5. Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas.
- X 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.
- X 8. Levar à valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento.

OBJETIVOS NO USO DA LÍNGUA KAINGÁNG NO PERÍODO DO CURSO:

Durante o Curso de treinamento, o estudo da Língua Kaingáng tomou um lugar de alta importância, com os seguintes objetivos:

- Conscientizar em relação à língua e suas estruturas; através dela conscientizar sobre os costumes indígenas, para que o aluno compreenda melhor a si mesmo.
- Valorizar a língua e costumes indígenas, a fim de despertar e animar a confiança em si, da parte do aluno, mostrando as riquezas e possibilidades da língua indígena.
- Comunicar os processos de aprendizagem para que aprendam a estudar.
- Confrontar a língua indígena com o português, para mostrar as semelhanças e as divergências, a fim de que melhor assimilem o português.
- ? - Ajudar o aluno a compreender o seu ambiente e a se integrar sem perder as suas particularidades.

- Preparar os educandos para que possam cooperar nas suas comunidades para a integração na sociedade brasileira.

Em adição às matérias acadêmicas, o currículo incluía fundamentos de ensino, bases lógicas para a educação bilingüe, administração escolar, e didática, durante um semestre. Estes serviam de pano de fundo para as habilidades específicas de ensino. A convicção de que o monitor bilingüe deveria saber porque estaria ensinando várias matérias no currículo foi considerada de grande valor. Isto está ligado com a mudança de identidade, visto que o novo professor precisa saber o "porquê" da sua profissão para responder ^{as} perguntas levantadas por seu próprio povo e o pessoal não-Kaingang que possivelmente chegaria a desafiar sua posição.

RESULTADOS DESTE TREINAMENTO NOS CANDIDATOS KAINGANG EM TER- MINOS DE MUDANÇA DE IDENTIDADE.

* 1º A parte inicial deste estudo tratou de apresentar a situação destes candidatos e os objetivos da escola em co-locar ênfase na esperança que a oportunidade de treinamento daria a estes jovens. Deveriam começar a sair da cova de devitalização e levantar o seu povo consigo. *Desta maneira foi posta muita esperança nestes 18 estudantes e ^{vamos} agora estudare-
mos especificamente ^a mudança de identidade observada ^{em} em 5 áreas das suas vidas ^{durante} e após o período de treinamen-
to.*

As 5
* Estas áreas foram denominadas da seguinte maneira:
aceitação lingüística, aceitação étnica, solução de problemas, habilidades de ensino, e interação com a população não-Kaingang.

O gráfico mostra este desenvolvimento numa escala alta, média e baixa. Isto é uma tentativa relativa e um tanto quanto arbitrária de medir mudanças em indivíduos, mas exemplos específicos de acontecimentos, que para o corpo docente marcaram o progresso, são incluídos para mostrar os tipos de evidência em que estas conclusões estão baseadas. O gráfico começa com fevereiro de 1970 e termina com março de 1975. Em alguns casos os acontecimentos mencionados envolvem menos que o grupo todo, mas são sentidos como representativos do todo, visto que a unidade e lealdade grupal foram fortes desde o início. Os anos 1970 e 1971 foram apresentados em mais detalhe, 1972, 1973, 1974 até março de 1975 são apresentados como um todo.

1970

Todas as áreas de observação ~~no gráfico~~ começam com um desenvolvimento baixo no início do 1º ano.

Aceitação lingüística

Do lado dos estudantes esta foi pouco mais que zero e a atitude geral de "nossa língua não é uma língua" prevaleceu. Foi notada uma transformação enquanto tinham instrução diária na sua língua materna. Aprenderam a ler na sua língua: estudaram a gramática e comparando-a com a portuguesa chegaram a perceber que o Kaingáng é tão complicado e estruturado quanto a língua portuguesa. Membros do corpo docente estudaram a língua Kaingáng usando os estudantes como ajudantes.

Aceitação étnica.

2º Inicialmente houve manifestações de auto-rejeição na classe sempre quando era feita qualquer referência ao povo Kaingáng e outros grupos indígenas. Isto foi demonstrado pelos estudantes em fisicamente colocar suas cabeças nas carteiras, ou os menores colocando as cabeças debaixo das carteiras ou debaixo dos seus braços. O tempo passaria enquanto eles permaneciam nesta posição e às vezes o resto do tempo de aula se perdia por causa do desespero de grupo que os dominava. Pouco a pouco a discussão sobre este assunto tornou-se possível ao passo que eles se tornavam capazes de verbalizar sua angústia através da escrita nas aulas em Kaingáng. Nestas discussões foi colocada uma ênfase positiva na herança indígena:

Aulas de datilografia e o aprendizado no uso do duplicador a álcool aumentaram o seu senso de realização, embora as tentativas de convencê-los de que a máquina datilográfica poderia ser usada para a língua Kaingáng a princípio produzia risos e desespero!

A oportunidade de manter um nível elevado de higiene pessoal, e a limpeza de seu ambiente físico deu ímpeto à aceitação étnica notada durante o primeiro ano.

Solução do problemas

3º O povo Kaingáng é pobre e o status quo marcado pela pobreza aos olhos deles não tem outra solução que não a de tornarem-se membros plenamente identificados da comunidade não-indígena, sentindo sua indignidade como uma barreira.

Tratou-se de providenciar oportunidades aos estudantes de ver soluções para problemas, através de 5 atividades diferentes.

- a) A leitura com entendimento, sendo uma nova experiência, abriu o horizonte de seguir instruções escritas, responder a perguntas sobre textos em Kaingãng, e descobrir que a língua em sua forma escrita podia ser um instrumento na solução de problemas.
- b) Os conceitos matemáticos mostraram aos estudantes que muitos dos problemas da vida podem ser tratados através de conceitos abstratos, com números.
- c) O ensino de português como segunda língua foi parte da sua orientação didática inicial e envolveu o desenvolvimento de atividades criativas na confecção de bonecas e material didático visual.
- d) O trabalho prático, a administração da propriedade da escola apresentou-lhes problemas diários de melhoramento e foram aplicadas soluções sugeridas pelos estudantes.
- e) Os jogos de mesa realizados nos sábados à noite. Estes foram graduados de acordo com a sua dificuldade, e os estudantes, alguns por auto-seleção, outros com estímulo, atravessaram todas as etapas dos jogos que pareciam corresponder com os estágios de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Gradualmente nos sábados à noite começaram a passar o tempo conversando ou fazendo jogos para diversão, mas não com a mesma intensidade após terem tratado inconscientemente do aspecto de solução de problemas.

Habilidades didáticas. O ano começou com uma total incompreensão quanto à sua futura função como monitores bilingües. Isto, juntamente com experiências negativas que marcaram as aulas na sua infância, os colocou numa desvantagem considerável quanto ao entendimento do ensino como maneira de passar informação adiante. Mas, ao passo que iam recebendo instrução na sua própria língua e desenvolvendo o seu conhecimento de português através das aulas preparadas e ministradas com atenção e cuidado pelos seus professores, foi se abrindo o seu entendimento para aquilo que o ensino de fato pode e deve ser. Isto começou a abrir sua consciência do ensino e aprendizado como dois aspectos de estar em uma sala de aula. Aulas em didática específica para ensino de leitura e

do Português oral deu a eles habilidades específicas nesta área.

* A interação com a população não-Kaingang durante o primeiro ano se limitou quase ao corpo docente. No início havia uma submissão ressentida, em conformidade com seus padrões de comportamento. Os primeiros sinais de uma mudança positiva foram queixas: eles estavam ^{com frio} frios, não havia nos dormitórios lugar para o fogo costumeiro no chão, ao redor do qual é centralizado cada lar Kaingang; eles também estavam famintos - isto não era causado pela falta de comida, mas por haver comida da qual não gostavam, e por isto não comiam a mesma.

* Estes dois problemas foram resolvidos e assim iniciou-se a aventura da interação.

No fim do ano, quando a rotina diária se tornou mais estruturada, seu tempo livre foi quase eliminado pela organização supra-zelosa do curso. O ressentimento silencioso alcançou seu clímax e os 18 estudantes fizeram greve e não quiseram participar das atividades do dia. Isto não foi verbalizado, mas demonstrado enérgicamente por manter uma posição de braços cruzados e um fitar firme o solo. Qualquer aproximação de um membro do corpo docente era respondida com um virar-se frigidamente para o outro lado e um dar as costas à pessoa. Após uma manhã tensa, conseguiu-se entablar um diálogo e o corpo docente conseguiu deduzir que a rotina diária estava excessivamente cheia e supra-organizada para os estudantes. Um ajustamento do horário, planejando tempo para ficarem livres, resolveu o problema. Esta experiência reforçou a confiança crescente dos estudantes de que uma interação poderia ter resultados positivos.

1971

A Aceitação linguística alcançou um novo nível através de experiências com sua língua. Atividades semanais no uso da língua Kaingang para expressar novos conceitos assim como a contecimentos mundiais (ouvidos pelo rádio); tradução de artigos sobre saúde e outros assuntos de interesse da comunidade e de livre escolha do estudante; a elaboração de material didático em Kaingang; escrever, editar, datilografar, duplicar e a expedição de 3 jornais em língua Kaingang/português, todos serviram não somente para intensificar a aceitação linguística, mas começaram a manifestar-se sinais de orgulho linguístico.

Accitação étnica

Heuve três acontecimentos principais durante o ano que mos tram o progresso nesta área:

a) o Dia do Desfile da Independência no dia 7 de setembro, na cidade local. Os estudantes apresentavam um quadro impressionante, carregando a bandeira do seu país e a da sua escola. Marcharam de cabeças erguidas enquanto os altofalantes proclamavam que eles eram a primeira turma de formandos Monitores Bilingües no Brasil, e que eram índios Kaingãng. Tal accitação pública por parte da comunidade não-indígena era algo inédito!

3
b) a Discussão sobre a escolha do seu lema. Quando o dia da sua formatura estava se aproximando, encorajamo-los a pensar no lema que deveriam levar consigo como professores para seu povo. Eles proclamaram seu lema: ATRAVÉS DO ENSINO LUTAMOS PELA EMANCIPAÇÃO DO NOSSO POVO. Estas palavras não deixam dúvida de que eles estavam entrando na sua profissão, orgulhosos por serem Kaingãng, mormente como monitores bilingües. Seu entusiasmo étnico às vezes preocupava o corpo docente por receio de eles ficarem decepcionados, mas este clímax era necessário na hora da mudança do pêndulo.

4
c) o dia da Formatura. Vieram Kaingãng e não-indígenas de longe para participar deste acontecimento. Durante as cerimônias de Graduação receberam suas certidões de nascimento, que mencionavam que eram membros da nação Kaingãng e que incluíam seus nomes Kaingãng. O representante da classe incluiu o seguinte no seu discurso: "... Sabemos que enfrentaremos muitos problemas, mas não desanimemos, pois a nossa vibração e entusiasmo são tão grandes que estamos ansiosos para iniciar o trabalho e certos de que venceremos todas as dificuldades com a ajuda de Deus e a compreensão dos homens... A educação bilingüe que vamos ministrar aos nossos alunos pode ser considerada um veículo de transição entre a língua indígena e a língua portuguesa, para que os mesmos tenham a possibilidade, mais tarde, de se integrarem na comunidade nacional... E para isto estamos prontos a nos sacrificar, o quanto for necessário, para desempenhar bem o nosso papel de Monitores Bilingües." //

A solução de problemas

O mundo estava se abrindo gradualmente para este gru

Discursos

Katay
Fernanda

po como lugar onde era possível descobrir o que a gente precisa saber e onde se pode conseguir qualquer informação que se deseja, potencialmente. As vantagens de serem bilíngües eram óbvias para eles. Noções elementares de mecânica para os homens assim como cuidados do lar e de crianças numa aldeia Kaingãng para as moças, apresentaram-lhes problemas com soluções. O corpo docente manteve a convicção firme que este grupo poderia virtualmente fazer qualquer coisa que queria na solução de problemas e esta esperança inspirou-lhes a uma excelência individual nas atividades diárias. Foi evitado o estímulo à competição que culturalmente não seria aceitável.

Habilidades didáticas:

Receberam uma grande ênfase quando o fim do ano se aproximava. Oportunidades práticas de ensino foram oferecidas através do ensino aos seus colegas de curso, de aulas no 12 ano das escolas diurnas da comunidade, de cursos noturnos oferecidos à comunidade, e de um estágio de 6 semanas de prática em 9 aldeias, em grupos de 2 em 2. Tornaram-se professores. Entretanto, sendo uma perícia, não pode ser analisada da mesma maneira que as outras áreas de desenvolvimento. Havia ainda muito a desejar quanto a serem professores eficientes, mas eles estavam conscientes da sua função e capazes de satisfazer os pré-requisitos.

Interação com a população Não-Kaingãng

No ambiente da escola eles se acostumaram a apresentar sua opinião, discutindo suas mágoas e preferências. O corpo docente discutiu todos os negócios e problemas da escola com o corpo discente e quase todas as decisões eram tomadas em conjunto. As 6 semanas de prática de ensino em outras reservas deu ampla oportunidade para aumentar suas habilidades de interação. Alcançou-se um clímax quando um membro do corpo docente de repente começou a agir de uma maneira que afligiu aos treinandos. Não somente registraram sua desaprovação, mas também corrigiram-na e aconselharam-na sobre a maneira como poderia reestabelecer o relacionamento anterior com o corpo discente.

1972 a 1975

Os 3 anos e 3 meses subsequentes à sua formação ofereceram oportunidades para observar os novos graduados na

sua situação de professores, individualmente, e em 3 ocasiões o grupo inteiro se encontrou. Os seguintes parágrafos apresentam incidentes que demonstram sua coesão como grupo e um avanço firme e contínuo nas áreas que foram examinadas.

Aceitação linguística

Esta foi mantida, mesmo em face da oposição de algumas comunidades que exigiam o ensino de português para seus filhos. Outro evento foi a oportunidade de produzir literatura Kaingáng em 2 seminários. ~~Passando por alguns testes psico-linguísticos da sua língua escrita~~ demonstraram orgulho *de sua língua escrita* consciência do valor da mesma e um desejo intenso da língua Kaingáng se tornar um valor da comunidade, e ser reconhecida como tal.

Aceitação étnica

2º Em nível nacional esta foi encorajada quando a FUNAI *banhou uma potência* ~~passou um decreto~~ em 06/07/72, que declarava que a Educação Bilingüe era um direito ~~de todos~~ dos grupos indígenas. Isto possivelmente foi decorrência deste projeto piloto que foi considerado um sucesso. Os monitores merecem elogios por isto.

Num seminário de produção de literatura indígena, do qual participaram 2 Kaingáng, em 1974, declararam publicamente que antigamente sentiam-se envergonhados por serem índios, mas que agora eles viam as coisas diferentemente e se sentiam felizes por serem Kaingáng e contentes em poder escrever livros na sua língua. Esta declaração pública envolveu bastante emoção, mas estabeleceu positivamente a aceitação étnica.

Solução de problemas

Tornando-se funcionários do governo 6 meses após sua formatura, eles tiveram que tratar de uma lista de documentos que parecia infinita. Significava legalismos com os quais não estavam acostumados, mas procuraram ajuda, e, finalmente, todos os documentos estavam em ordem.

As viagens para a capital do estado para participar de cursos de recapitulação, o uso extensivo do transporte público, o uso do sistema público de telefone para entrar em contato com escritórios do governo, e o convite feito a um monitor Kaingáng para representar os índios brasileiros em

Habilidades didáticas

Esta área de desenvolvimento e adaptação sofreu por falta de supervisão, de materiais escolares, de currículos e de ajuda local adequada nas reservas. Entretanto, em dois cursos de recapitulação ^{os monitores} eles se mostraram capazes de discutir problemas didáticos. Eles também traziam consigo uma perfeita consciência do seu novo papel e tinham muitas perguntas quanto à maneira de enfrentar vários aspectos da sua vida nova que eles não tinham esperado. Estes incluíam falta de compreensão das suas comunidades, isolamento profissional e falta de alternativas criativas no seu ensino. Assim, embora sua habilidade didática deixasse algo a desejar, eles estavam se dedicando à sua função e a experiência traria resultados. Eles reconheciam suas dificuldades.

Interação com a população Não-Kaingang.

Em maio de 1972 eles tiveram uma reunião em conjunto com 20 professores brasileiros não indígenas que estavam trabalhando nas mesmas reservas que os professores bilíngües. Nestas discussões os monitores Kaingang deram explicações quanto à sua disciplina de grupo e sobre os padrões de aprendizado, em resposta à queixa dos professores que as crianças Kaingang eram dificilmente disciplinadas e que não aprendiam.

Os professores Kaingang também justificaram seu lema, ATRAVÉS DO ENSINO LUTAMOS PELA EMANCIPAÇÃO DO NOSSO POVO. Eles tinham cinco pontos que mostravam a necessidade de emancipação:

- "Não temos liberdade de pensamento e ação.
- Não existe diálogo entre a comunidade indígena e a administração não-indígena.
- Não há quem procure entender nossas necessidades, nossos desejos.
- Sentimos falta de igualdade com o mundo não-índio em relação aos deveres e direitos de todo brasileiro.
- Por falta de conhecimento, não temos confiança no mundo não-índio."

Em 1973 o grupo todo apareceu na televisão e vários

foram entrevistados. Durante estes 3 anos e 2 meses eles têm tido contatos constantes com funcionários do governo. Apareceram conflitos, mas conflitos que produziram resultados em termos de trabalhar com funcionários do governo e não submeter-se a eles.

CONCLUSÕES

Este estudo começou com a apresentação de uma reforma interpretada como desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento comunitário foi canalizado na mudança de hábitos costumeiros através da Educação Bilingüe. Examinamos a cultura do paciente, o Kaingãng, e vimos que apresentava um retrato de devitalização principalmente através de submissão a funcionários do governo, e uma vergonha intensa da sua herança e língua indígenas.

Deste grupo 18 jovens foram treinados como monitores bilingües, para agir como catalizadores para mudança de identidade numa comunidade mais ampla. Sua mudança de identidade foi examinada de 5 ângulos.

Reverendo as condições de Goodenough para mudança de identidade como foi descrita na Introdução, podemos ver se houve de fato mudança de identidade nestas 18 pessoas, observando até que ponto preencheram estas condições.

Condição I "...tem que existir um desejo para mudança de identidade".

Os monitores Kaingãng todos desejam esta mudança. 2 dos 18 entretanto se sentiram incapazes de preencher as condições II e V após seu período de treinamento e abandonaram o programa.

Condição II "... um compromisso com a realização da mudança".

As dificuldades enfrentadas pelos monitores recém-formados já foram tais que, não houvesse bastante convicção e comprometimento da parte deles, já teriam desistido - como de fato aconteceu com dois deles.

Condição III "Devo ser entendido o que precisa ser mudado".

Os treinandos entendem perfeitamente que precisam comunicar ao seu povo a aceitação lingüística e a aceitação étnica junto com o avanço educacional.

Condição IV "As pessoas precisam saber quais os papéis, símbolos e estilos de ação apropriados à sua nova identidade".

O fato que os monitores se portam como professores tanto nas suas comunidades quanto em círculos governamentais dá evidência suficiente para preencher esta condição.

Condição V "...tem que estar habilitados física e emocionalmente para desempenhar estes papéis..."

A desistência de 2 dentre eles conscientizou mais fortemente os demais da decisão que eles tinham feito em aceitar e levar em frente esta tarefa.

Condição VI "... sua identidade nova precisa ser reconhecida e aceita por outros."

O papel do professor bilingüe é um papel reconhecido nas comunidades. Em algumas, devido à falta de entendimento do propósito da Educação Bilingüe, a aceitação não é total, mas os monitores estão tentando educar suas comunidades. Os professores brasileiros não-indígenas e os funcionários do governo aceitaram o papel dos monitores bilingües, visto estes serem seus colegas nas folhas de pagamento!

Condição VII "... os que sofreram a mudança tem que se encarar a si mesmos como possuindo de fato nova identidade".

50 { Os monitores Kaingãng sabem que eles se modificaram. Algumas das suas frustrações atuais estão ligadas com o fato de eles entenderem o que o mundo tem a oferecer, mas suas comunidades ainda não terem este entendimento. Entretanto, os monitores foram advertidos quanto a isto e entendem que isto faz parte do preço do compromisso.

A escolha do seu lema foi uma questão de discussão, mas chegou a ter uma conotação profética enquanto eles enfrentam as dificuldades de serem catalizadores de mudança:

"ATRAVÉS DO ENSINO LUTAMOS PELA EMANCIPAÇÃO DO NOSSO POVO."

3º Grau Indígena

De: "Graça Graúna" <ggrauna@yahoo.com.br>
Para: <indiobb@vspmail.com.br>
Enviada em: segunda-feira, 2 de setembro de 2002 22:47
Assunto: Cadernos de Educ. Esc. Indig. para Andila Kaingang

Recife, 2 de setembro de 2002

Estimada Acadêmica Andila Kaingang:

Acabo de ler sua trajetória (In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena* – vol. 1, n.1, Unemat/B. Bugres). Sua história/memória me deixou bastante emocionada, pois não é todo leitor que tem a oportunidade e o privilégio de ler o trabalho de uma indígena acadêmica que acalenta o sonho e que tem a grande tarefa de "conduzir o [seu] povo com segurança pelo caminho da [...] autonomia intelectual" (p.130).

Saiba que o seu sonho também alimenta o meu que é de ver respeitada a literatura indígena. Faço fé em Nhanderú que um dia as livrarias todas desse país e as famigeradas bienais de livros reconheçam as sábias palavras dos filhos e das filhas da terra.

Fique triste não Andila. Os sofrimentos, o desrespeito, o deslocamento, os preconceitos pelos quais você e o seu povo passaram - até chegar a esse direito sagrado que é a liberdade de expressão - hoje se transformam em calor humano que atravessa fronteiras.

Fique triste não Andila. Aquelas cartas que você escreveu, que foram "violadas [e que] nunca chegaram ao seu destino" (p. 125), hoje adquirem uma razão de ser; pois apesar dos 500 anos de exclusão a sabedoria indígena resiste. Agora Andila, eles (os algozes) saberão com quantas palavras sonhadas se faz uma trajetória de liberdade.

Paz e Luz em Nhanderú para você e a todos os povos indígenas. Parabéns pela autonomia.

Fraternalmente,

Graça Graúna

Yahoo! PageBuilder - O super editor para criação de sites: é grátis, fácil e rápido.



ATA DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES BILÍNGÜES
KAINGÁNG E GUARANI (APBKG).

Aos vinte e um dias do mês de agosto de mil novecentos e noventa e um, às nove e trinta horas, no Posto Indígena do Guarita, no município de Tenente Portela, estado do Rio Grande do Sul, estando presentes os associados fundadores e o Sr. Setembrino Póvéj Braga, foi oficialmente aberta a ASSEMBLÉIA DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES BILÍNGÜES KAINGÁNG E GUARANI - APBKG). Logo no início dos trabalhos, os presentes, em unanimidade, indicaram e elegeram a Sr^ª. Andila Inácio Belfort para presidir os trabalhos e o Sr. Setembrino Póvéj Braga para secretariar a presente sessão. Imediatamente após assumirem a direção dos trabalhos, encaminharam as atividades previstas na pauta: Discussão e aprovação dos Estatutos Sociais da entidade; Eleição e posse da Diretoria e Conselho Fiscal. Após serem apresentadas as propostas de Estatutos Sociais existentes e as devidas modificações, foram os mesmos submetidos à votação sendo aprovados por unanimidade. Os Estatutos Sociais aprovados entram em vigor imediatamente, e são os seguintes: ESTATUTOS SOCIAIS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES BILÍNGÜES KAINGÁNG E GUARANI - APBKG. CAPÍTULO I - DA DENOMINAÇÃO, SEDE, FINS e DURAÇÃO: Art. 1º. A APBKG - Associação dos Professores Bilíngües Kaingáng e Guarani, constitui-se como associação civil, de professores bilíngües Kaingáng e Guarani, sem fins lucrativos, apartidária, de caráter educacional, social e comunitária, com duração indeterminada, sede no município de Tenente Portela-RS, foro no mesmo município, regendo-se pelos presentes Estatutos Sociais. DOS OBJETIVOS: Art. 2º. Constituem-se objetivos da associação: a. participar diretamente na formulação e execução de programas de educação bilíngüe e intercultural, garantindo o respeito,

Setembrino Póvéj Braga

[Signature]

tribuído pelos presentes Estatutos Sociais. Art. 7º. O pedido de admissão para associados novos será recebido pela Diretoria da associação com posterior aprovação pela Assembléia Geral, especialmente convocada para este fim, com quorum de aprovação de 2/3 dos presentes. Art. 8º. Os associados estão sujeitos às penalidades de advertência e exclusão do quadro social. Art. 9º. O associado será advertido, por escrito, pela Diretoria, quando: a. desobedecer os preceitos destes Estatutos; b. não cumprir as decisões das Assembléias Gerais; c. faltar a duas Assembléias Gerais; c. faltar a duas Assembléias Gerais consecutivas, sem justificativa. Art. 10º. Será excluído do quadro social, pela Diretoria, o associado que: a. reincidir nos itens a e b do artigo anterior; b. faltar a uma terceira Assembléia Geral consecutiva, sem justificativa. §1º. A comunicação da eliminação do associado será feita por escrito, pela Diretoria da APBKG, em trinta dias, a partir da decisão. §2º. Ao associado excluído cabe recurso à Assembléia Geral subsequente, que emitirá parecer final. §3º. O recurso será feito por escrito, à Diretoria, até cinco dias após a comunicação. Art. 11º. O número de associados da APKG é ilimitado, não respondendo os mesmos sequer subsidiariamente pelas obrigações contraídas em nome da associação. CAPÍTULO III - DA ADMINISTRAÇÃO: Art. 12º. São órgãos administrativos da entidade: a. Assembléia Geral; b. Diretoria; c. Conselho Fiscal. SEÇÃO I - DAS ASSEMBLÉIAS: Art. 13º. A Assembléia Geral é a instância máxima de decisão, soberana em suas resoluções, devendo definir a política geral de atuação da associação e organizar a parte administrativa, conforme determinações estatutárias. Art. 14º. A Assembléia Geral reunir-se-á ordinariamente uma vez por ano e extraordinariamente em qualquer data. Art. 15º. A convocação far-se-á por edital publicado pela imprensa e/ou carta, remetida com antecedência mínima de quinze dias. Art. 16º. A Assembléia Geral Ordinária será convocada pela Diretoria para deliberar sobre'

At. 1571110. Inter. Braga

os seguintes assuntos: a. prestação de contas e previsão orçamentária; b. aprovação do relatório de atividades e plano anual de trabalho da associação; c. eleição da Diretoria e Conselho Fiscal. Art. 17º. As Assembléias Gerais Extraordinárias serão realizadas sempre que houver necessidade, a critério da maioria da Diretoria ou Conselho Fiscal, ou ainda, 60% dos associados em dia com suas obrigações sociais. §1º. É obrigatório o comparecimento de 2/3 dos associados solicitantes, sob pena de nulidade da Assembléia. §2º. A Assembléia Geral Extraordinária só poderá tratar sobre os assuntos que a motivaram. §3º. Quando de extrema necessidade, as Assembléias Gerais Extraordinárias poderão ser convocadas, pela Diretoria, com antecedência mínima de sete dias. Art. 18º. A convocação das Assembléias Gerais Extraordinárias por 60% dos associados, ocorrerá quando houver solicitação por escrito à Diretoria, acompanhada pelas assinaturas dos requerentes. § único. No caso de não atendimento da solicitação prevista no caput do artigo, a convocação será conforme o art. 17º. Art. 19º. O quorum para a instalação das Assembléias é de 2/3 dos associados em dia com suas obrigações sociais, em primeira convocação e, em segunda, meia hora depois, com qualquer número de associados. § único. As deliberações das Assembléias serão tomadas por maioria simples dos presentes, salvo exceções destes Estatutos. Art. 20º. As Assembléias Gerais são constituídas pelos membros da associação com direito a voto e palavra, não sendo permitido voto por procuração. Art. 21º. Os associados que infringirem qualquer disposição destes Estatutos não terão direito a voto. Art. 22º. No edital das Assembléias deverá constar: a. dia, hora, endereço da Assembléia; b. seqüência ordinal de cada convocação; c. ordem do dia dos trabalhos; d. data e assinatura dos responsáveis pela convocação. SEÇÃO II - DA DIRETORIA: Art. 23º. A Diretoria é composta da seguinte forma: a. Presi-

Francisco Antonio Braga

dente; b. Vice-Presidente; c. 1º Secretário; d. 2º Secretário; e. 1º Tesoureiro; f. 2º Tesoureiro. Art. 24º. Aos membros da Diretoria compete: a. orientar os destinos da associação; b. nomear comissões para realizar tarefas de interesse da entidade; c. zelar pelo cumprimento dos objetivos da APEKG; d. convocar as Assembleias Gerais. Art. 25º. A diretoria reunir-se-á ordinariamente a cada três meses e extraordinariamente quando necessário. Art. 26º. Cabe ao Presidente da entidade: a. presidir e encerrar reuniões e assembleias; b. apresentar o relatório anual das atividades da entidade à Assembleia Geral Ordinária; c. ordenar as despesas autorizadas e visar cheques e contas juntamente com o 1º Tesoureiro; d. assinar o orçamento anual e todos os papéis que dependam de sua assinatura; e. representar a associação ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente, podendo delegar poderes. Art. 27º. Compete ao Vice-Presidente auxiliar e substituir o Presidente em seus impedimentos. Art. 28º. Ao 1º Secretário compete: a, responder pela totalidade da secretaria; b. manter em dia a documentação da entidade; c. secretariar as reuniões e assembleias. Art. 29º. O 2º Secretário deve auxiliar e substituir o 1º Secretário. Art. 30º. Deve o 1º Secretário digo, Tesoureiro: a. ter sob sua guarda e responsabilidade os valores da associação; b. conduzir a contabilidade rigorosamente atualizada; c. movimentar com o Presidente as contas bancárias e efetuar os pagamentos e recebimentos atualizados; d. apresentar mensalmente o balanço financeiro ao Conselho Fiscal, o balanço anual e o orçamento para o próximo ano; e. arrecadar numerário pertencente ou destinado à associação. Art. 31º. Ao 2º Tesoureiro cabe substituir e ajudar o 1º em seus impedimentos. SEÇÃO III - DO CONSELHO FISCAL: Art. 32º. A APEKG terá um Conselho Fiscal composto de três membros efetivos e três suplentes, eleitos juntamente com a Diretoria, na forma prevista nestes estatutos. Art. 33º. Ao



Francisco Antonio Braga

Conselho Fiscal compete: a. fiscalizar as atividades financeiras e administrativas da associação; b. dar parecer sobre a previsão orçamentária, balanços, balancetes e retificação ou suplementação de orçamento. CAPÍTU LO IV. DO PATRIMÔNIO: Art. 34º. O patrimônio da associação se constituirá de recursos advindos de donativos, contribuições gerais de pessoas físicas e jurídicas, interessadas na proposta da APEKG e conseqüentemente na Educação Indígena. Art. 35º. A alienação de bens imóveis, de sua propriedade, será feita pela Diretoria, "ad referendum" da Assembléia Geral, especialmente convocada, com quorum para aprovação de 2/3 dos associados presentes e aptos ao voto. Art.36º. A Diretoria para alienar ou adquirir bens móveis, terá autonomia, sempre que necessário à manutenção e melhoria dos empreendimentos da associação. Art. 37º. Os atos que impirtem em malversação ou dilapidação do patrimônio da associação serão punidos criminalmente. Art.38º. Todas as operações de ordem financeira ou patrimonial serão evidenciadas por registro de ordem contábil. Art. 39º. No caso de dissolução ou liquidação da associação, seu patrimônio será doado a outra associação ou entidade a fim, com quorum para aprovação de 2/3 dos associados presentes, aptos ao voto, em Assembléia Geral especialmente convocada. CAPÍTULO V - DISPOSIÇÕES GERAIS, FINAIS e TRANSITÓRIAS: Art. 40º. A Diretoria e o Conselho Fiscal serão escolhidos em Assembléia Geral Ordinária, de forma direta e secreta ou por aclamação, com quorum para eleição de 2/3 dos associados presentes em lenário e aptos a votar. Art. 41º. O mandato da Diretoria e Conselho Fiscal será de dois anos, a partir da data da posse, podendo haver reeleição por mais um período, dependendo de manifestação dos associados, em Assembléia Geral, convocada para este fim, com quorum de aprovação de 2/3 dos associados aptos a votar. Art. 42º. Quando da vacância de algum cargo da Diretoria ou Conselho Fiscal, assumirá

Antonio Antonio Braga



o suplente, respectivamente. Art. 43º. A Diretoria e o Conselho Fiscal somente serão destituídos em Assembléia Geral especialmente convocada para este fim, com quorum de aprovação de 2/3 dos associados presentes e aptos ao voto, sendo na mesma oportunidade eleitos os novos membros dos órgãos administrativos, que cumprirão novo mandato. Art.44º. As alterações dos presentes Estatutos Sociais ocorrerão em Assembléia Geral especialmente convocada com este objetivo, com deliberação de 2/3 dos associados presentes e em condições de voto. Art.45º. A APB KG não remunera os membros de sua administração, empregando eventuais superávits financeiros na consecução de suas finalidades. Art.46º. A APEKG tem legitimidade para representar em qualquer instância ou grau, judicial ou extrajudicialmente seus filiados. Art. 47º. Serão nulos de pleno direito os atos praticados para desvirtuar, impedir e fraudar a aplicação dos preceitos estatutários. Art. 48º. Os casos omissos serão solucionados pela Diretoria e Conselho Fiscal reunidos. Tenente Portela, 21 de agosto de 1991. Aprovados os Estatutos Sociais, passou-se aos trabalhos da eleição da primeira Diretoria, conforme e Conselho Fiscal. Dentre os associados presentes, cuja lista segue agora: José Virgínio Karai Mariano, Juraci Vêngrá Emílio Vicente, Carlos Joel Miglioranza, Antônio K. Cândido, Galdino M. Mineiro de Souza, Ilva Maria Emílio, Moacir Venhkag Ferreira Doble, Natalino Cóg Crespo, Jorge Kogmar, Armandio Kankar Bento, José Derli J. Ribeiro, Adão Sales, Abílio K. Félix, Fabrício Fatãnh Braga, Maria I. de F. Pandolfo, Dario N. Sales, Zaqueu Gaudino, Vitalina Nívênso dos Santos, Andila Inácio Belfort e Luiz Sójá Emílio, foram apresentados os nomes para composição da Diretoria e Conselho Fiscal, conforme determinação estatutária e, em seguida procedeu-se a votação, sendo eleitos por aclamação as seguintes pessoas: para PRESIDENTE: Andila Inácio Belfort, Vice-Presidente: Fabrício Patãnh Braga, 1º Secretário: José Vergílio Karai Mariano, 2º Secretário: Dario Sales, 1º Tesoureiro: Maria Inês de Freitas Pandolfo e 2º Tesoureiro:

Fabrício Patãnh Braga

Carlos Joel Milioranza. Para Conselho Fiscal - Efetivos: Luís Sója Emílio, Moacir Vênkhág Ferreira Doble e Natalino Crespo; Suplentes: Ilva Maria Emílio, Abílio K. Félix e José Derli / Ribeiro. As pessoas indicadas foram eleitas e imediatamente empossadas, de acordo com as determinações estatutárias. A Associada Andila Inácio Belfort, já presidente da Assembléia e agora presidente eleita da APBKG, deu prosseguimento aos atos formais pertinentes a este momento, determinando as providências necessárias para a implantação da Associação. Após isto, nada mais havendo a tratar, encerrou-se os trabalhos da Assembléia Geral e determinou-se que se lavrasse a presente ata que vai assinada pela Diretoria eleita e demais presentes. Posto Indígena do Guarita, 21 de agosto de mil novecentos e noventa e um. Setembrino Povéj Braga, secretário "ad hoc".

<p>REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - Estado do Rio Grande do Sul MUNICÍPIO DE TENENTE PORTELA - Cidade e Sede da Comarca de Tenente Portela SERVIÇO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS Avenida Santa Rosa, 220, loja 6, centro. Telefone (55)3551-1331 ESP. LUÍS AUGUSTO BUSANELLO DOS SANTOS, Registrador, titular.</p>
<p>CERTIDÃO REPROGRÁFICA</p> <p>CERTIFICO que a presente reprodução, frente e verso, é cópia fiel do original, registrado sob n. 264, a 24-6-1993, no livro A-1 de RCPI, arquivado neste Serviço (art. 19, §1º, da Lei 6.015/73). O referido é verdade e dou fé. Tenente Portela, 02 de junho de 2022.</p>
<p>Emol.: Certidão PT: R\$ 88,00 (0666.04.0900004.03353 = R\$ 4,40). Busca: R\$10,40 (0666.02.0900004.01970 = R\$ 2,50). Processamento eletrônico: R\$ 6,00 (0666.01.0900004.21216 = R\$ 1,80).</p>

Bel. GILMAR LOCATELLI,
Autorizado.

Setembrino Povéj Braga