

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

Juliana Schneider Medeiros

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA/RS

Porto Alegre

2012

Juliana Schneider Medeiros

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA/RS

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

Orientadora:

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre

2012

### CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Juliana Schneider

Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita/RS / Juliana Schneider Medeiros. -- 2012.  
136 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação escolar indígena. 2. Escola kaingang.  
3. Ensino de história. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.

Juliana Schneider Medeiros

ESCOLA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA:  
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA/RS

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

Orientadora:

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:

Dra. Rosângela Célia Faustino (UEM)

Dr. José Otávio Catafesto de Souza (IFCH/UFRGS)

Dr. Nilton Mullet Pereira (PPGEDU/UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Maria Aparecida Bergamaschi, a Cida, pela orientação sempre presente e pela bela amizade que construímos ao longo desses anos de pesquisa. Por sua incansável dedicação, por estar à disposição a todo momento e pelos incontáveis conselhos durante todo o mestrado. Pelo carinho e companheirismo.

Ao Bruno Ferreira, que me fez o desafiador convite de pesquisar em sua Terra Indígena. Que me apresentou o campo de minha etnografia, me guiou e me acompanhou e que, ao longo de todo o tempo, pensou, discutiu e refletiu comigo sobre os problemas que me propus investigar.

Um agradecimento especial à Elaine Sales que me hospedou em sua casa durante o trabalho de campo, que me acompanhou pela Estiva e me contou sobre a vida kaingang. A ela, a seu marido e a seus filhos que me acolheram tão bem e fizeram de seu lar o meu.

Ao capitão da Estiva e todas as pessoas desse setor e do Irapuá que conversaram comigo, que me receberam em suas casas, que me mostraram como vivem e, dessa forma, tornaram possível esta pesquisa.

Agradeço à escola Toldo Campinas por ter aberto suas portas. À direção, que foi receptiva à indiscreta presença de uma pesquisadora de fora em sua escola. A todos os professores, principalmente aos indígenas, que permitiram que eu assistisse suas aulas, e ao professor Lairton Melo, personagem imprescindível a este trabalho. Aos funcionários, principalmente à Tamara Signori, que muitas vezes me ajudou, e às merendeiras que muito bem me alimentaram. Em especial, à professora de português, Beatriz Signori que me recebeu em sua casa durante parte da pesquisa de campo.

Minha gratidão a todas as crianças da escola Toldo Campinas e, especialmente, às que abriram seus corações para mim e me levaram pela mão a desbravar seu mundo.

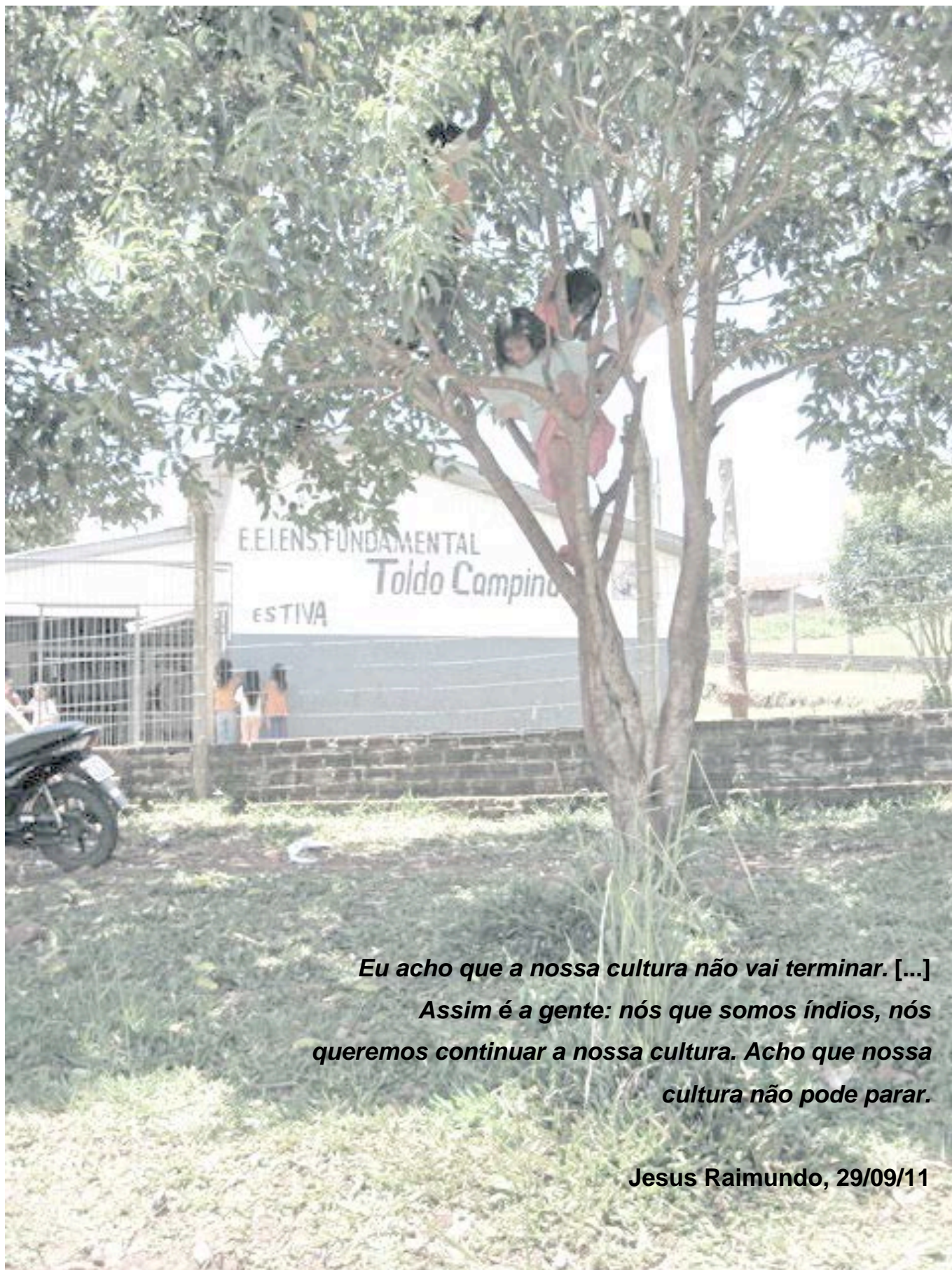
Um muito obrigada a meus colegas do PPGEduc pelos momentos de estudos, de dúvidas e alegrias que compartilhamos. A todos aqueles que contribuíram com a “campanha do agasalho” que promovi doando roupas para que eu pudesse levar à Terra Indígena. Ao João *Sejuja* Fortes, que desde 2009, quando foi meu professor de língua kaingang, participa de meu trabalho com a educação escolar indígena. À minha amiga Nathália Cadore, por seus

“conhecimentos técnicos”. À Soraia Dorneles: nossas intermináveis conversas é que me trouxeram à temática indígena. Obrigada pelos conselhos, pelos livros e pela revisão.

Agradeço a minhas amigas e a meus amigos que me deram força ao longo de todo o meu percurso de pesquisa, sempre acreditando em mim e admirando minha coragem.

À minha família que sempre apoiou as minhas escolhas. A meu pai que deu todo o suporte (econômico também) para a realização deste mestrado. A minha mãe que acompanhou atentamente cada passo do trajeto e que fez a leitura final de toda a dissertação.

Ao Gabriel, meu amor e meu companheiro, que neste último ano de mestrado esteve tão presente. Que me ajudou na revisão, que pensou junto comigo muitas questões da pesquisa e que, acima de tudo, escutou infinitas “histórias de índios”.



***Eu acho que a nossa cultura não vai terminar. [...]  
Assim é a gente: nós que somos índios, nós  
queremos continuar a nossa cultura. Acho que nossa  
cultura não pode parar.***

**Jesus Raimundo, 29/09/11**

## RESUMO

A educação escolar indígena específica e diferenciada vem sendo construída por diversos povos indígenas do país desde a promulgação da Constituição Federal (1988), marco de sua conquista pelo direito à diferença. A pesquisa aqui apresentada buscou investigar de que forma a escola kaingang vem se constituindo e, mais especificamente, como está ocorrendo o ensino de História. A investigação se realizou a partir de uma convivência com os Kaingang da Terra Indígena Guarita, tendo como cenário principal a escola indígena Toldo Campinas, no setor Estiva. Após um processo de *Conquista, ocidentalização e mestiçagem* (GRUZINKSI, 2001), que teve início no século XIX, os Kaingang mantiveram-se e mantêm-se até hoje, conforme a dinâmica da *tradição* (BALANDIER, 1997). Considerando essa história de luta para permanecerem em seu *estar* indígena (KUSCH, 2009), procuro compreender a construção da escola kaingang específica e diferenciada. Centrada principalmente em uma metodologia etnográfica, procurei fazer uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) não só da escola e seus sujeitos, mas de seu entorno e de outras tantas pessoas implicadas no processo escolar. Além do diário de campo e de um caderno de notas, utilizei-me de outros recursos: entrevistas, questionários (a alunos e professores), atividades de aula, conversas com velhos “contadores de histórias”, cópias dos cadernos de alunos, documentos da escola, fotos. Descrevo o funcionamento da escola, com um enfoque especial na gestão escolar. Analiso as matérias específicas da escola (Kaingang, Artesanato e Valores Culturais), mostrando que, apesar de não serem responsáveis pela aprendizagem dos conhecimentos da tradição por parte das crianças, elas cumprem um papel importante na valorização desses saberes. Dedico um capítulo às aulas de História e a uma discussão acerca da relação entre os velhos e a escola. Explicito que o ensino de História na escola ainda está muito pautado pelo livro didático, mas aponto que há uma disposição do professor em ensinar uma outra história, a kaingang. Constato que as narrativas kaingang estão vivas, no entanto há pouco diálogo entre os velhos “contadores de histórias” e a escola. A partir destas “descobertas”, busco propor alguns caminhos para que a escola seja, de fato, de autoria indígena e para que as narrativas kaingang continuem sendo transmitidas. Mais do que isso, aponto questionamentos para que os próprios Kaingang reflitam sobre a educação escolar indígena que almejam.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação escolar indígena; Escola kaingang; Ensino de história.



## ABSTRACT

A specific and differentiated indigenous school education is being developed and implemented by many of Brazil's indigenous peoples since the Federal Constitution promulgation (1988), a landmark in the conquest of their right to be different. The present research has tried to investigate how the Kaingang school is being constituted and, more specifically, how History is being taught. The investigation was carried out in a Kaingang community in the Indigenous Reservation of Guarita, and the main setting for the study was the indigenous school Toldo Campinas. After processes of *Conquest, westernization* and *mestizoization* (GRUZINKSI, 2001), that began in the XIX century, the Kaingang people have maintained their identity, and still do until the present day, according to the dynamics of *tradition* (BALANDIER, 1997). Considering their history of struggle to maintain their *indigenous being* [estar indígena] (KUSCH, 2009), this work tries to understand the construction of the specific and differentiated kaingang school. Using ethnography, a *thick description* (GEERTZ, 1989) was built, not only of the school and its subjects, but also of its surroundings and of other people involved in the school's educational processes. In addition to a field journal and a notebook, other resources were used: interviews, questionnaires (to students and teachers), classroom activities, talks to the elderly "story tellers", copies of the students' notebooks, school documents, photographs. The school dynamics, focusing on the management of the school, is described. The school's specific disciplines are analyzed (Kaingang Language, Handicraft and Cultural Values), showing that despite the fact that they are not responsible for the students' learning of the traditional knowledge, they fulfill an important role in highlighting that knowledge. One chapter is dedicated to the History classes and to a discussion on the relationship between the elderly and the school. The research shows that the teaching of History is still based on the regular textbook, but a willingness to teach another history, the Kaingang one, is noticed. Another conclusion is that the Kaingang narratives are still alive; however, there is little dialogue between the elderly "story tellers" and the school. Considering these "findings," this work tries to propose ways for the school's authorship to become indigenous, so that Kaingang stories continue to be transmitted. Above all, the study raises questions and urges the Kaingang themselves to reflect upon what indigenous school education they want and need.

**KEY-WORDS:** Indigenous school education; Kaingang school; Teaching of History.

## **LISTA DE SIGLAS**

APBKG: Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani

AI: Área Indígena

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMIN: Conselho de Missão entre Índios

CPM: Círculo de Pais de Mestres

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

GEOP/UNIJUI: Laboratório de Geoprocessamento e Análise Territorial da Unijuí

IECLB: Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil

ISA: Instituto Sócio-Ambiental

MEC: Ministério da Educação

ONISUL: Organização das Nações Indígenas do Sul

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEE: Secretaria Estadual de Educação

SIL: Summer Institute of Linguistics

SPI: Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN: Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

TI: Terra Indígena

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNI: União das Nações Indígenas

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

UPF: Universidade de Passo Fundo

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Localização da Terra Indígena Guarita no estado do Rio Grande do Sul .....	15
IMAGEM 02: Contorno da Terra Indígena Guarita .....	15
IMAGEM 03: Foto de satélite do setor Estiva .....	17
IMAGEM 04: Vista da Estiva. À direita a escola Toldo Campinas .....	18
IMAGEM 05: Uso do solo na Terra Indígena Guarita .....	35
IMAGEM 06: Frente da escola Toldo Campinas .....	52
IMAGEM 07: Alunos durante a aula de Artesanato .....	54
IMAGEM 08: Edina e Gabriela trabalhando nos arranjos no pátio da escola .....	76
IMAGEM 09: Avaliação de Artesanato .....	77
IMAGEM 10: Trabalho de Artesanato .....	78
IMAGEM 11: Trabalho de Artesanato .....	78
IMAGEM 12: Trabalho de Artesanato .....	79
IMAGEM 13: Trabalho de Artesanato .....	79
IMAGEM 14: Adelino da Rosa .....	116

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>I. Ocidentalização versus o <i>estar</i> ameríndio através dos tempos</b> .....	21
1.1 Uma breve história dos Kaingang da Terra Indígena Guarita .....	24
1.2 Experiências de escolarização .....	43
<b>II. A escola Toldo Campinas: específica e diferenciada?</b> .....	51
2.1 A gestão escolar .....	56
2.3 As matérias específicas: Kaingang, Artesanato e Valores Culturais .....	65
<b>III. O ensino de História na escola</b> .....	87
3.1 As aulas de História .....	88
3.2 A escola e os velhos no ensino da história kaingang .....	103
<b>Conclusão</b> .....	120
<b>Referências</b> .....	124
<b>Anexos</b> .....	131

## Introdução

A educação escolar é hoje uma realidade para milhares de indígenas no Brasil. A maioria das Terras Indígenas (TI) do país possui escolas onde suas crianças estudam diariamente. Só no Rio Grande do Sul são 6.327 estudantes em 78 escolas, sendo 54 kaingang.<sup>1</sup> A atual escola indígena pretende-se uma escola dos povos indígenas<sup>2</sup> e sua construção, enquanto específica e diferenciada, está em curso desde 1988, quando foi garantido juridicamente a estes grupos o direito à diferença. É sobre essa nova escola que trata esta dissertação de mestrado.

O contato dos povos indígenas com a educação escolar remonta ao período colonial, quando missionários jesuítas vieram às Américas com o objetivo de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica. Ao longo dos três primeiros séculos de colonização, além dos jesuítas, diversas outras ordens religiosas vieram ao Brasil com a mesma finalidade, utilizando-se de práticas catequizadoras e escolares para civilizar os índios e preparar mão-de-obra para trabalhar no projeto colonial. Durante o século XIX, métodos de educação e cristianização continuaram sendo utilizados para com os indígenas, tendo como principais objetivos a liberação de terras para a colonização, bem como a civilização desses povos considerados bárbaros, pois se buscava súditos para o Império. No século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)<sup>3</sup>, em 1910, a responsabilidade pelas relações com os povos

---

<sup>1</sup> Do total de escolas, seis são municipais e as demais são vinculadas ao estado. Os dados, tanto do número de escola quanto do número de estudantes, são referentes às matrículas de 2011. Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2011.

<sup>2</sup> Utilizo o conceito *povos indígenas* conforme entendido pela Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais de 1989, ratificada pelo Estado brasileiro em 2004 por meio do Decreto n° 5.051; e pela Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas, aprovada em Assembleia Geral em 2007. De acordo com esses documentos, o termo *povos* “caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam.” (OIT, 2011, p. 9). A eles são garantidos os direitos à “auto-determinação”, “à autonomia ou ao auto-governo nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais” e “às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam” (Artigos 3°, 4°, e 26°, respectivamente, UNIC; UNESCO, 2009). Ambos acordos internacionais são explícitos ao indicar que o uso do termo *povos* não interfere na soberania dos Estados dos quais participam esses povos (Artigo 46, UNIC; UNESCO, 2009) nem acarreta implicações que possam contradizer ou contrariar outras possíveis acepções previstas no Direito Internacional (Artigo 1°, OIT, 2011). Ou seja, *povo* é um grupo que se distingue de outros segmentos da comunidade nacional por suas características culturais, sociais e econômicas, que possui consciência de pertencimentos e tem ligação com um território determinado, no qual exerce seus direitos. A proposta elaborada pela Comissão Nacional de Política Indigenista (organismo representativo dos povos indígenas junto aos diversos órgãos de governo responsáveis pela política indigenista nacional) para uma nova lei que regule a situação jurídica dos indígenas no Brasil, em substituição ao Estatuto do Índio de 1973, está em consonância com esses documentos internacionais como se pode perceber pelo nome que lhe foi atribuído: Estatuto dos Povos Indígenas.

<sup>3</sup> Inicialmente este órgão foi chamado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), estando vinculado ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. Em 1918, passou a

indígenas e por sua escolarização passou para a esfera do Estado, embora ainda articulado com missões religiosas, com as quais estabelecia convênios. À serviço da integração<sup>4</sup> desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no processo civilizatório, na formação de mão-de-obra e no povoamento de novas regiões. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967 para substituir o SPI, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à sociedade nacional, ao passo que o Estado se expandia Brasil adentro, expulsando os índios de suas terras e concentrando-os em reservas. Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os índios à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país (CUNHA, 2009; LIMA, 1995; BERGAMASCHI, 2005a).

Os anos 70 são marcados por um movimento de luta pela demarcação das terras indígenas e pelo reconhecimento e preservação das diferenças étnicas. Inserida nesse movimento, a educação escolar indígena passou a ser debatida. Diversas entidades<sup>5</sup> começaram a desenvolver projetos de educação escolar em áreas indígenas, diferentes do modelo da FUNAI, bem como a promover encontros e discussões que sistematizaram o que viria a constar, posteriormente, na legislação específica referente à educação escolar indígena (FERREIRA, 2001). Foi esse momento de intensos debates, ao final da ditadura militar, que possibilitou a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte e abriu uma nova fase também para a educação escolar indígena, com a aprovação da Constituição de 1988. Muitos direitos importantes foram conquistados, mas considero fundamental para este trabalho destacar o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Artigo 231 e Artigo 210, § 2º, BRASIL, 1988).

Em 1991, as escolas indígenas, que até então estavam vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-

---

se chamar apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), passando a estar vinculado, a partir de 1930, ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (LIMA, 1995).

<sup>4</sup> O SPI possuía uma política claramente integracionista, no sentido de que buscava transformar os indígenas em *trabalhadores nacionais e integrá-los economicamente* ao projeto de nação. Sua política estava baseada na ideia da condição transitória dos índios, ou seja, considerava que estes viviam num estágio de desenvolvimento anterior à civilização que se concluiria com a sua *assimilação* à sociedade nacional, anulando assim suas singularidades étnicas, linguísticas e culturais. Devido a esse entendimento em relação à política indigenista (que se prolongou até promulgação da Constituição Federal em 1988), utilizo os termos *integração* e *assimilação* como equivalentes neste texto.

<sup>5</sup> Organizações indígenas, ONGs, universidades e setores da igreja (FERREIRA, 2001).

se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução desse processo. Criou-se um aparato legal que ampara a educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup>, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>7</sup>, o Parecer 14 e a Resolução n. 003 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup> e o Plano Nacional de Educação<sup>9</sup>.

Este modelo específico e diferenciado de educação escolar tem como objetivo assegurar aos grupos indígenas autonomia quanto às propostas pedagógicas e no que se refere ao uso dos recursos financeiros. Foi criado para permitir que as comunidades indígenas possam adequar o cotidiano escolar às suas cosmologias e a seus modos de vida, levando em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e línguas. Segundo o RCNEI “a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos” (1998, p. 22), ou seja, deve ser pautada pela compreensão de mundo de cada povo indígena. Dessa forma, cabe a cada comunidade decidir o que quer ensinar em sua escola e como quer fazer isso.

Uma ideia que predomina entre os povos indígenas que requisitam a escola é a necessidade de tê-la como aliada na luta por seus direitos, na defesa de suas terras e de sua cultura. Isso é que nos afirma o Kaingang Bruno Ferreira<sup>10</sup>, “Se no início da colonização os

---

<sup>6</sup> Esta lei citou pela primeira vez, no âmbito do Ministério da Educação, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores específica. Destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando como um dos objetivos desta educação diferenciada “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

<sup>7</sup> Documento elaborado por especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas de diversas etnias, para auxiliar, principalmente, professores indígenas, gestores e técnicos das Secretarias de Educação, na implementação do projeto pedagógico e do currículo nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

<sup>8</sup> Instrumentos que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

<sup>9</sup> Este plano dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, prevendo a criação da categoria oficial de “escola indígena” e fixando determinadas ações, como a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infra-estrutura adequada, a criação de material didático específico, entre outras (BRASIL, 2001).

<sup>10</sup> Bruno Ferreira é professor de História e pesquisador em educação indígena. Tive a oportunidade de conhecê-lo em 2010 quando palestrou no Fórum Internacional Indígena em Porto Alegre, momento em que surgiu seu convite para realizar minha pesquisa na escola onde trabalhava, na TI Guarita. Além de haver atuado como um mediador durante o trabalho de campo e de ser um personagem fundamental desta investigação, o intenso diálogo que se estabeleceu entre nós ao longo de todo o percurso permeia também o texto final da pesquisa.

índios empunhavam suas bordunas, hoje precisam ter em suas mãos um diploma, para assim lutar em igualdade de condições na sociedade nacional ou além dessa” (2008, p. 175). Se, em períodos anteriores, o projeto educacional foi dirigido pelo Estado e pela Igreja, hoje a escola indígena é um projeto dos próprios índios e existe uma legislação que os ampara nesse sentido. Porém, surgem algumas questões: as escolas possuem as condições concretas para efetivarem-se específicas e diferenciadas? Como os diferentes povos indígenas estão construindo essa escola e o que querem ensinar dentro dela? O que esperam e objetivam em suas escolas? Um novo modelo de escola está em plena construção e é neste movimento que se faz necessário um estudo como este.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir de uma convivência intensa com os Kaingang da Terra Indígena Guarita, tendo como cenário principal a escola indígena Toldo Campinas<sup>11</sup>, no setor Estiva. A TI Guarita está localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, distante cerca de 500 km de Porto Alegre (545m alt., 27°39'52" S e 53°38'16" O, tendo como ponto de referência o município de Redentora, onde se localiza a Estiva). A TI é cruzada pela rodovia estadual RS 330, que interliga essas cidades e, por sua vez, coloca os indígenas em contato direto com elas. A TI está organizada em 12 setores<sup>12</sup> que se distribuem ao longo de mais de 23 mil hectares de terra. Nela vivem 5.397 pessoas, sendo uma parte minoritária delas Guarani, de acordo com dados da FUNASA referentes a 2010.<sup>13</sup>

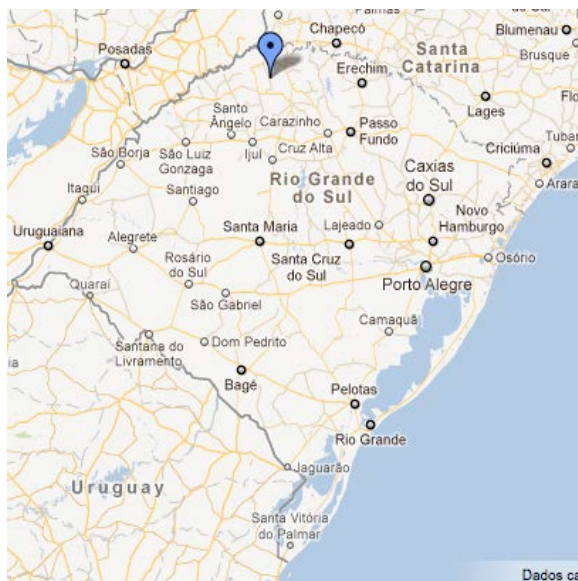
---

<sup>11</sup> O critério principal para a escolha da escola foi a presença de professor indígena de História. Há poucos professores indígenas formados nessa área; no Rio Grande do Sul são apenas cinco. O professor de História da escola Toldo Campinas é Kaingang, porém, ainda não está formado, está cursando História na UNIJUÍ.

<sup>12</sup> Em Tenente Portela: Pedra Lisa, Três Soitas, Km 10. Em Redentora: Pau-Escrito, Linha Bananeira, São João do Irapuá, Mato Queimado, Estiva, Linha Laranjeira, Missão, Katiú Gria. Em Erval Seco: Gengiva (o único setor guarani da TI).

<sup>13</sup> Estes dados da FUNASA estão publicados na página da internet do Instituto Socioambiental. INSTITUTO SOCIOMBIENTAL / POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *Terra Indígena Guarita*. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3680>>. Acesso em: 10 de jul. 2011. É importante destacar que os números referentes às populações indígenas variam muito de acordo com a fonte. A página da internet Terra Indígena Guarita, uma parceria com a Prefeitura Municipal de Tenente Portela, por exemplo, apresenta uma população total de 7.000 pessoas. TERRA INDÍGENA GUARITA. *Dados da Terra Indígena do Guarita*. Disponível em: <[http://www.aldeia Guarita.com.br/informacoes\\_terraguarita.html](http://www.aldeia Guarita.com.br/informacoes_terraguarita.html)>. Acesso em: 21 de set. 2011.





Estiva

Localização da Terra Indígena Guarita no estado do Rio Grande do Sul (Google).

Contorno da Terra Indígena Guarita (ISA)<sup>14</sup>.

Os Kaingang desta região estabeleceram contato permanente com os não-índios em meados do século XIX, quando uma frente de expansão invadiu seus territórios tradicionais. Seguidas do *choque da Conquista*, tentativas de dominação, exploração e *ocidentalização*, se tornaram uma constante realidade. Diante desse contexto de luta permanente, acompanhando a dinâmica da *tradição*, os Kaingang mantiveram-se e mantêm-se até hoje. Depois de séculos de uma política indigenista integracionista e de uma escola que tinha por objetivo destruir os modos de vida indígena e torná-los civilizados, partícipes de um projeto ora colonial, ora imperial, ora nacional, os Kaingang buscam construir uma escola diferente, que valorize sua cultura, sua língua e seu modo de *estar* no mundo.<sup>15</sup>

O problema inicial que a pesquisa buscou responder foi: *como ocorre o ensino de História na escola kaingang?* Desdobrando esta questão, procurei obter respostas para muitas outras. Que história os Kaingang ensinam na escola? A sua história? A história dos povos indígenas? A história das escolas não-indígenas e do livro didático? Que narrativas os Kaingang trazem para a escola para contar a sua história? A da História? A da memória e da tradição? Os mais velhos têm algum papel no ensino de história na escola? A história dos Kaingang é ensinada na disciplina de História? Além disso, tive a intenção de sair do âmbito da escola e investigar a transmissão das histórias fora desse espaço, em casa, no seio da família. Em função do tempo reduzido, das dificuldades em estabelecer contatos com as

<sup>14</sup> INSTITUTO SOCIO-AMBIENTAL. *Terra Indígena Guarita*. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3680>>. Acesso em: 10 de jul. 2011.

<sup>15</sup> Os conceitos destacados serão desenvolvidos ao longo do texto, principalmente, no capítulo 1.

pessoas e de certas resistências dos sujeitos em se mostrar, responder a todas essas questões não foi possível. Apesar disso, consegui empreender um entendimento sobre a relação dos velhos, os legítimos “contadores de histórias”, com a escola. Por outro lado, ao longo da pesquisa, outras questões que não estavam previstas em meu projeto apareceram com força. Por isso, aprofundo temas mais relacionados ao funcionamento geral da escola, como a gestão escolar, a formação de professores e as matérias específicas que compõem o currículo da escola. Permeando todas essas perguntas, um questionamento mais amplo acerca das formas de tornar-se Kaingang esteve sempre presente: de que maneira as histórias narradas em aula e a própria escola contribuem para formar a pessoa kaingang?

A metodologia principal da pesquisa foi a etnografia. Busquei realizar uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989), não só da escola e seus sujeitos, mas de seu entorno e de outras tantas pessoas implicadas no processo escolar. Em quatro viagens à TI Guarita, totalizei um mês de trabalho de campo em que pude conviver e conversar com os Kaingang.<sup>16</sup> De posse de um caderno de notas e de um diário de campo, procurei descrever e interpretar os significados do que se apresentava diante de mim. Minhas anotações evidenciam os constantes estranhamentos e aproximações que sentia em relação aos pesquisados e seu lugar. Considero que esse duplo processo, de aproximação e estranhamento, permitiu-me uma compreensão tanto pelo interior, ao tentar me colocar no lugar do “outro”, quanto pelo exterior, ao ressaltar as diferenças.

Todos esses registros agora se transformaram no relato que apresento a seguir, “uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas” (GEERTZ, 1989, p. 30), uma verdade que consegui capturar sobre a escola kaingang – que mesmo sendo uma só, acredito contribuir para pensar a educação escolar indígena. Pois, se a descrição etnográfica é microscópica, ela pode (e deve) servir para pensar um contexto mais amplo. “Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas” (GEERTZ, 1989, p. 34). No mesmo sentido, Cláudia Fonseca afirma que “cada caso *não* é um caso”, pois a etnografia não é um método para estudar somente a especificidade, “é o dado particular que abre caminho para interpretações abrangentes” (1999, p. 60). Embora a pesquisa ora apresentada seja apenas o estudo de um caso, acredito que ela poderá contribuir para pensar o contexto geral da educação escolar indígena. Permitirá que escolas kaingang e de outras etnias reflitam sobre sua educação escolar, bem como sobre o

---

<sup>16</sup> Meu trabalho – e minha convivência – com a educação indígena Kaingang possui mais de três anos. Iniciou-se em 2009 como pesquisa de iniciação científica sob orientação da professora Maria Aparecida Bergamaschi.

ensino de história que estão realizando. Poderá auxiliar professores e gestores indígenas a pensar que história eles querem ensinar na escola e de que forma querem fazer isso.

No tempo que estive em campo alojei-me em distintos lugares. Em minha primeira viagem, fiquei hospedada em um hotel de Tenente Portela e desloquei-me todos os dias até a Estiva (setor onde realizei a pesquisa) de ônibus. Já na segunda, fiquei instalada na casa de uma professora não-indígena da escola Toldo Campinas (palco central da investigação), localizada no município de Redentora. Com ela tomava o ônibus escolar da prefeitura todas as manhãs para ir à escola, e no final da tarde para retornar. Em minha terceira viagem, permaneci mais tempo em campo, um total de 14 dias. Esse período foi de extrema importância para o trabalho, pois foi aí que estabeleci vínculos e me aproximei mais dos moradores da Estiva. Resultado disso foi o convite feito por uma professora indígena, a Elaine<sup>17</sup>, para ficar em sua casa, na própria comunidade, a poucos metros da escola – onde estive nos últimos dias dessa estada. Foi para a casa dela que retornei em meu último período de campo. Essas experiências tornaram evidente para mim a necessidade de um tempo mais prolongado de etnografia, como apontado por antropólogos.



Foto de satélite do setor Estiva (Google).

---

<sup>17</sup> O nome da professora é Elaine, mas pediu que a chamasse de Laine, por isso assim me refiro a ela em determinados trechos do texto.

O período em que estive alojada na casa da professora Elaine merece destaque, pois foram nesses dias que mais convivi com os Kaingang. Do momento em que os galos cantavam, ao amanhecer, até a hora em que o silêncio tomava conta da comunidade, depois do anoitecer, quando todos se recolhiam. Tive a oportunidade de *prosear*<sup>18</sup> com muita gente, principalmente com minha anfitriã. Estando em sua casa, vivi a experiência de receber visitas e, em sua companhia, de realizar visitas, prática tão comum entre esses indígenas. Fiz caminhadas pelo mato com as crianças. Saí para coletar *fuvá*<sup>19</sup> com a sogra da Elaine, quilômetros adentro da Estiva. Foi o momento de maior aproximação, em que pude conhecer e conviver com os meus sujeitos de pesquisa com mais intensidade.



Vista da Estiva. À direita, a escola Toldo Campinas. Foto: Juliana Medeiros (2011).

Durante meu trabalho de campo, utilizei-me de outros recursos, além da observação participante e da descrição densa. Realizei entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado com o professor de História da escola e com o coordenador pedagógico, que também tem formação em História, mas atua em sala de aula em outro setor da TI Guarita. Registrei conversas com a diretora e a vice-diretora. Apliquei um questionário a todos os professores

---

<sup>18</sup> Verbo muito utilizado pelos Kaingang como sinônimo de conversar.

<sup>19</sup> *Fuvá* é uma planta usada pelos Kaingang como alimento. É coletada no mato e cozinhada na água com banha e sal.

indígenas da escola e outro aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Além disso, propus uma atividade durante o período de aula a esses alunos, solicitando que escrevessem uma história que tivessem ouvido em casa ou na escola<sup>20</sup>. Fiz cópias dos cadernos de História e de Valores Culturais de alunos de cada ano escolar. Obtive documentos da escola, como os Planos de Estudos, o Regimento Escolar e o Resgate Histórico da Escola Toldo Campinas. Fiz visitas a alguns velhos, sempre acompanhada de um mediador, em que conversei mais livremente com eles – alguns dos quais me concederam a permissão para gravar a conversa. Ao longo de todo o tempo tirei muitas fotos. A cada nova visita, levava várias delas impressas para dar de presente às pessoas, prática que se mostrou ser uma porta para me aproximar da comunidade, assim como para retribuir o generoso acolhimento. Todos esses recursos compõem o texto que apresento a seguir.

No primeiro capítulo da dissertação introduzo os sujeitos e o lugar da pesquisa. Início discutindo alguns conceitos teóricos que considero importantes para compreender a história dos Kaingang da Terra Indígena Guarita, que apresento na sequência, e a própria escola indígena que está atualmente em processo de construção. Realizo um resumo histórico da TI desde o século XIX e, em seguida, uma descrição das experiências de escolarização desses indígenas. Considero esta contextualização fundamental para compreender a escola indígena que os Kaingang possuem hoje e projetar a que almejam para amanhã.

A segunda parte inicia com uma descrição da escola: espaço físico, funcionamento, alunos, professores, gestão e currículo escolar. Depois realizo uma discussão sobre o conceito de *escola indígena específica e diferenciada*. Debato a questão da gestão escolar e das matérias específicas que compõem o currículo. A partir de minhas observações em sala de aula, à luz de documentos e das ementas dessas disciplinas, busco analisar os alcances e os limites das aulas de língua Kaingang, Artesanato e Valores Culturais.

No capítulo três adentro especificamente no problema de pesquisa: o ensino de história. Na primeira parte descrevo as aulas de História: a dinâmica, as exposições do professor, as atividades propostas por ele. Analiso os conteúdos trabalhados pelo professor a partir dos planos de estudos da disciplina. Ao constatar que as histórias kaingang são apenas tangenciadas na escola, busco evidenciar as “frestas” por onde o professor insere elementos da história dos povos indígenas e dos Kaingang em suas aulas. Na segunda parte, traço uma

---

<sup>20</sup> Esta atividade tinha por objetivo buscar saber se os alunos ouviam histórias orais, principalmente em casa, e a partir daí investigar sobre essas narrativas. No entanto, o resultado da proposta não foi suficiente para traçar conclusões ou determinar caminhos a seguir na pesquisa. Por isso não apresento essas histórias ao longo do trabalho.

discussão sobre a relação dos velhos com a escola, buscando entender qual o papel desses “contadores de histórias” na transmissão do passado kaingang às novas gerações frequentadoras da escola. A quem cabe essa responsabilidade? Aos velhos? À escola?

Por fim, retomo os principais pontos abordados nos capítulos anteriores e indico algumas conclusões da pesquisa. Busco propor possíveis caminhos para que a escola seja, de fato, de autoria indígena e para que as narrativas kaingang continuem sendo transmitidas. Mais do que isso, aponto questionamentos para que os próprios Kaingang reflitam sobre a educação escolar indígena que almejam.

## I. Ocidentalização versus o *estar* ameríndio através dos tempos

Cheguei a Tenente Portela às 7h da manhã. Já na rodoviária avistei os primeiros indígenas. Em seguida, peguei o ônibus em direção a Redentora, município onde fica a escola kaingang em que vou realizar minha pesquisa. No ônibus, muitos índios. Na minha diagonal, um senhor fala por telefone celular em kaingang. Sinto que finalmente estou conhecendo as terras indígenas do planalto do Rio Grande do Sul. No meio do caminho, em Miraguai, o professor Bruno sobe no ônibus. Fico admirada frente à dimensão da Terra Indígena Guarita que acompanho pela janela à minha esquerda. Descemos do ônibus no setor da Estiva, que se encontra colado à estrada. A uns 150 metros está a escola. Chama-se Toldo Campinas (Diário de Campo, 04/04/11).

Este fragmento de meu diário de campo apresenta o lugar e os sujeitos de minha pesquisa. A escola Toldo Campinas, localizada no setor Estiva da Terra Indígena Guarita, que pertence ao município de Redentora, no norte do Rio Grande do Sul. Os índios kaingang, usuários do transporte público, que se comunicam por telefones móveis e frequentam a escola. À primeira vista, um indígena fazendo uso destes elementos nitidamente ocidentais pode parecer contraditório, pois estamos acostumados a enxergar, de um lado, o arcaico e o primitivo e, de outro, o moderno e o civilizado. Temos dificuldade em olhar para a realidade mesclada que se apresenta diante de nós. O pensamento ocidental busca sempre classificar, ordenar e identificar o objeto de análise a partir de critérios e filtros que existem apenas na visão ocidental<sup>21</sup>. Serge Gruzinski (2001) afirma que o primeiro passo para tentar entender a mestiçagem é aceitá-la e admitir suas ambiguidades e ambivalências.

O autor explica que os enfoques dualistas e maniqueístas habituais dos intelectuais ocidentais ignoram espaços intermediários. Leituras mais atuais que resumem a história da conquista da América a um enfrentamento destruidor entre índios bons e europeus maus são tão simplistas quanto as interpretações do século XIX que contrapunham os americanos selvagens aos conquistadores civilizados.

Esse modo de ver as coisas imobiliza e empobrece a realidade, eliminando todo tipo de elementos que desempenham papéis determinantes: as trocas entre um mundo e outro, os cruzamentos, mas igualmente os indivíduos que fazem as vezes de intermediários, de passadores, e que transitam entre os grandes blocos que nós nos contentamos em localizar (GRUZINSKI, 2001, p. 48).

---

<sup>21</sup> A atitude de examinar o outro a partir de suas próprias referências é característica de todos, seja indivíduo, grupo ou comunidade. Todas as sociedades humanas possuem uma tendência etnocêntrica (GOODY, 2008). Nesta pesquisa me preocupo especificamente com as consequências dessa tendência no contato entre europeus e ameríndios.

Estudos antropológicos demonstram que as fronteiras culturais são porosas, permeáveis e flexíveis e implicam em fluxos de pessoas, bens e ideias. Para entender a mestiçagem é preciso pensar a cultura como algo dinâmico, fluído e em permanente movimento: “em qualquer população que decidamos observar, descobriremos que esta se encontra num fluxo, sendo *contraditória e incoerente*, e que se encontra distribuída de forma diferente por várias pessoas posicionadas de diversas formas” (BARTH, 2003, p. 23, grifos meus). Não existe uma cultura autêntica e fechada em si mesma, “ninguna cultura es suis géneris, ni un solo pueblo es el único o siquiera el autor principal de su propia existencia” (SAHLINS, 2001, p. 312). Todas as culturas são híbridas: “todas poseen más partes foráneas que localmente inventadas” (SAHLINS, 2001 p. 314). As fronteiras culturais “não implicam linhas nítidas e sim, regiões nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade, incerteza”. (HANNERZ, 1997, p. 20). Nesse lugar onde as culturas estão em permanente interação e contato uma com a outra, ocorre o que Hannerz denomina de hibridez, Gruzinski, de mestiçagem e outros autores ainda chamam de bricolage, miscigenação, criolização, transculturação, etc. Neste ambiente de circulação de significados ocorrem transformações e adaptações, incorporações de alguns elementos e perdas de outros.

No entanto, Gruzinski (2001) nos alerta que as mestiçagens ocasionadas a partir do contato entre o índio e o europeu não geraram apenas trocas culturais, elas são indissociáveis de outros dois fenômenos maiores: o *choque da Conquista* e a *ocidentalização*. “O fato de as mestiçagens americanas terem se inscrito numa fase de expansão da Europa e num contexto de colonização impede que sejam reduzidas a um fenômeno cultural” (GRUZINSKI, 2001, p. 63). Apesar de estar se referindo às mestiçagens desencadeadas pela conquista do Novo Mundo no século XVI, acredito que a mesma situação ocorreu entre os índios kaingang e os “brancos” a partir do final do século XVIII no Rio Grande do Sul – os contatos com o Novo Mundo se repetiram em distintos momentos, ocorrendo sempre e, a cada vez, o confronto entre diferentes concepções de mundo.

Gruzinski diz que, se num primeiro momento, a preocupação dos conquistadores da América espanhola era anexar territórios, “as autoridades civis e eclesiásticas trabalharam obstinadamente, em seguida, para aí implantar os quadros e os modos de vida que a Europa ocidental elaborara no decorrer dos séculos” (2001, p. 93). De acordo com o autor, é neste contexto de caos e desordem ocasionado pelo *choque da Conquista* que opera a *ocidentalização*. Através de certos meios de dominação – o cristianismo, os mecanismos do mercado, o canhão, a escrita ou a imagem – este processo realizou a transferência e a imposição dos imaginários e das instituições do Velho para o Novo Mundo em diversas



ondas, do século XVI ao XIX. Para Gruzinski, “sob outras aparências, com outros conteúdos, objetivos e ritmos, a ocidentalização prosseguiu até os dias de hoje, ganhando progressivamente o conjunto do globo” (2001, p. 94). Quando o contato com os Kaingang se tornou permanente e sua presença um obstáculo à expansão colonizadora, a ocidentalização iniciou-se com os projetos de aldeamento e de catequese. No decorrer do tempo, em outras circunstâncias e com outros agentes em cena, o processo continuou.

Entretanto, de acordo com Gruzinski, o processo de ocidentalização não ocorre sem resistências. No caso dos Kaingang, identifiquei desde resistências mais diretas, como ataques e *correrias*<sup>22</sup> aos invasores ou a recusa ao aldeamento, a formas mais sutis, desempenhadas nas brechas deixadas pela cristianização e pela introdução de técnicas europeias, em que as novidades são interpretadas, apropriadas, adaptadas, passando por transformações e produzindo novas formas de vida e expressão. Ou seja, produzindo as mestiçagens, muitas das quais causam estranhamento às pessoas, como o uso de tecnologias por parte dos indígenas – a exemplo do descrito em meu diário de campo no início do capítulo. Mas o autor mostra-se convencido “de que o que assume as aparências da incoerência pode perfeitamente ter um significado, e que é no coração da metamorfose e da precariedade que se aloja a verdadeira continuidade das coisas” (2001, p. 28).

Nesse mesmo sentido pensa Kusch<sup>23</sup>, ao afirmar sua convicção sobre “la continuidad del pasado americano en el presente” (2009, p. 3). Para ele, a América não foi totalmente destruída e assimilada pelo europeu. Se houve uma “aculturação” em termos materiais, ou seja, uma aquisição de elementos como a vestimenta, a arquitetura ou as técnicas agrícolas por parte dos índios, em outra ordem aconteceu o processo inverso: “la *fagocitación* de lo blanco por lo indígena” (2009, p. 179). Com este conceito ele explica o processo de englobamento e digestão do *ser* europeu pelo *estar*<sup>24</sup> americano, criando o mestiço, o misturado que, por sua vez, contém elementos do ocidental e do ameríndio. Nesse processo, o europeu se contagia do *estar* e da ancestralidade indígena, embora não o reconheça, e também

---

<sup>22</sup> *Correria* era o termo usado na época para referir-se aos ataques dos índios aos novos moradores que ocupavam seus territórios, fossem eles imigrantes, pequenos agricultores, ou grandes fazendeiros.

<sup>23</sup> Rodolfo Kusch (1922-1979) foi um filósofo argentino que se dedicou a estudar a América na sua ancestralidade, defendendo a existência de um pensamento ameríndio próprio com raízes no modo de *estar* no mundo característico do indígena americano.

<sup>24</sup> Kusch (2009) compõe uma explicação do estar indígena como pura contemplação, de disposição para o mundo, de intuição em oposição ao *ser* europeu como dinâmico, do fazer, da ação que interfere, modifica e agride o mundo.

se transforma<sup>25</sup>. A América, enquanto continente mestiço, vive a ambiguidade do *ser* europeu e do *estar* indígena e no subsolo do homem americano está a permanência do indígena.

É uma continuidade que se faz de mudanças, de atualizações e recriações, pois a tradição é dinâmica. Segundo Balandier, a tradição está permanentemente atualizando o passado, conferindo sentido ao novo, acomodando *desordens*:

A tradição traduz-se continuamente em práticas; é aquilo pelo que a comunidade se identifica (tal como aparece diante de si mesma), se mantém em uma relativa continuidade, se faz de maneira permanente sempre produzindo as aparências de ser, agora, o que deseja ser. Na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; [...] Na medida que é praticada, descobre seus limites: sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem, aos quais ela deve finalmente se subordinar (1997, p. 94).

América invadida: ações de destruição, expropriação, e extermínio. Ocidentalização em curso: transmissão e imposição de valores europeus. No seu *estar* os índios resistem. No processo de mestiçagem, apropriam-se do novo e reelaboram a tradição. Fagocitam o ocidental e permanecem indígenas. Nesta continuidade que se faz de mudanças, atualizam-se e recriam-se e, na ambiguidade do *ser* europeu e do *estar* indígena, os Kaingang se mantêm como Kaingang.

### 1.1 Uma breve história dos Kaingang da Terra Indígena Guarita

Até o século XVIII, o Rio Grande do Sul era predominantemente ocupado por populações indígenas: Guarani, Charrua, Minuano e Kaingang<sup>26</sup>. Nesse período, iniciou-se o povoamento europeu do Rio Grande do Sul: portugueses e luso-brasileiros – que rumavam ao sul em busca de gado para abastecer a região mineradora – e indivíduos de origem hispânica ou hispano-americana que chegavam dispersos e em número reduzido (KÜHN, 2007). No

---

<sup>25</sup> Apesar de reconhecer que as mestiçagens de deram para os dois lados e que, na convivência, o ocidental também se *indigenizou*, neste trabalho tratarei da mestiçagem indígena, pois o foco do estudo é a escola, uma instituição ocidental que adentrou ao modo de vida kaingang.

<sup>26</sup> É possível traçar a história dos Kaingang com mais precisão somente a partir do século XIX, pois o etnônimo Kaingang apareceu na literatura etnográfica só em 1882, nos trabalhos de Telêmaco Borba, de Luiz de Cemitille e de Affonso de Taunay. Para o final do século XVIII, tem-se relatos de colonizadores que indicam com grande segurança que se tratava desse povo. Para o período anterior, inúmeros outros nomes – Guyaná, Gualachos, Ibiraraias, Kaiguá, Pinaré, Camés, Votorões, etc. – são apontados como seus possíveis ancestrais, não havendo consenso entre os pesquisadores (LAROQUE, 2000).

final do século, uma frente de expansão começou a avançar sobre os territórios kaingang: ervateiros e criadores de gado começam a estabelecer fazendas; imigrantes alemães e italianos vêm para colonizar terras anunciadas como *virgens* e *devolutas*; jesuítas são convocados para liderar projetos de catequese; o governo provincial inicia uma política oficial de aldeamentos indígenas; companhias de bugreiros e de pedestres são instaladas; estradas começam a ser abertas (LAROQUE, 2009). O primeiro momento de contato foi marcado pela invasão das terras e pelos embates. Com o tempo, veio a perda de território, o desmatamento, as novas doenças, a exploração da mão-de-obra, a igreja e a escola<sup>27</sup>.

Até meados de 1830, os Kaingang ainda se movimentavam em seu território com liberdade, reagindo aos invasores com assaltos a tropeiros e viajantes e correrias a fazendas. Por volta da década de 1840, alguns grupos e suas lideranças, percebendo que os ataques não estavam sendo suficientes para impedir a penetração dos não-índios em seus territórios, adotaram outra estratégia. Interessados em materiais que possuíam esses “estrangeiros” e em fortalecerem-se contra parcialidades inimigas<sup>28</sup>, optaram por uma política de alianças. Primeiro com os fazendeiros próximos e, em seguida, com o poder público. Registros indicam que em 1848 os índios da região de Guarita, liderados pelo chefe Fongue, já mantinham relações com fazendeiros instalados perto dos toldos<sup>29</sup>, principalmente envolvidos na exploração da erva mate, alugando sua mão-de-obra em troca de objetos de seu interesse (FRANCISCO, 2006).

Os grupos que optaram por estabelecer relações com não-índios foram também os que decidiram aldear-se nos primeiros aldeamentos oficiais de Guarita, Nonoai e Campo do Meio – criados a partir de uma política do governo provincial. Esta política, em nível provincial, estava de acordo com a política geral do Império em relação aos índios. Em 1845, foi promulgado o Regulamento das Missões, um documento que estabeleceu as diretrizes gerais para o governo dos índios aldeados. Ele criou um aparato administrativo voltado à constituição dos aldeamentos de índios considerando-os como uma transição para a sua assimilação completa. Tinha por objetivo concentrar os grupos indígenas em porções de terra delimitadas e, desta forma, liberar seus territórios para a colonização. Ao mesmo tempo,

---

<sup>27</sup> Minha breve narrativa histórica inicia-se no século XIX, pois foi neste período que os Kaingang estabeleceram um contato permanente com a sociedade nacional e o modo de vida ocidental, responsáveis pela introdução da instituição escolar em sua sociedade .

<sup>28</sup> Estudos apontam a existência de um faccionalismo histórico entre os Kaingang. “A rivalidade entre grupos Kaingang sempre foi uma característica do povo Kaingang, habituado a constantes deslocamentos a procura de comida ou de caça” (PREZIA, 1994, p. 66). Muitos autores defendem que a presença dos diferentes agentes colonizadores acirraram as disputas que já haviam entre as diversas parcialidades kaingang. Ver: Prezias, 1994; Laroque, 2000 e 2007; Francisco, 2006.

<sup>29</sup> Toldo era a denominação da época para as povoações dos índios não-aldeados.

previa civilizar os índios para fazer deles trabalhadores produtivos. Segundo o Regulamento, a direção dos aldeamentos seria leiga, executada por particulares, e mencionava o missionário como um assistente religioso e educacional do administrador. O documento também previa a remoção e a reunião de aldeias (como se buscava fazer no Rio Grande do Sul, em Nonoai), além de arrendamentos e aforamentos nos aldeamentos (CUNHA, 2009).

Grupos kaingang apresentaram-se pacificamente para aldear-se em Guarita entre 1846 e 1850.<sup>30</sup> Em função da relação já existente entre estes grupos indígenas e certos fazendeiros, o governo entregou a direção de Guarita a José Joaquim de Oliveira, um fazendeiro local. A principal atividade dos índios aldeados era a fabricação de erva-mate, produto para troca, do qual obtinham quantias em dinheiro e em gênero. Trabalhavam para a aldeia oficial e também alugando seus serviços para ervateiros da região. Além deste trabalho, plantavam suas roças, vendiam cestos, peneiras e chapéus de fibras vegetais e saíam ao mato para caçar e pescar. Este aldeamento foi considerado bastante produtivo em relação aos outros – tanto na agricultura como na produção e comércio da erva-mate – e isso está muito ligado ao relacionamento que já existia previamente com os fazendeiros vizinhos (FRANCISCO, 2006).

Em 1846, missionários jesuítas<sup>31</sup> são convocados pelo governo provincial para compor a política de aldeamentos, trabalhando na civilização e na catequese dos índios.<sup>32</sup> Nesta missão deveriam, em primeiro lugar, auxiliar na sedentarização dos *selvagens* fixando-os a um lugar determinado e ensinar-lhes o respeito à propriedade, para que deixassem de atacar os colonos. Junto a isso teriam de ajudar na adaptação ao trabalho, tornando-os economicamente produtivos. Apesar de terem a religião como fundamento de seu trabalho, “no século XIX, a tarefa dos missionários foi mais civilizadora do que evangélica” (FRANCISCO, 2006, p. 182). Em 1848, o padre Bernardo Parés, superior do grupo jesuíta, visita a aldeia de Guarita e designa dois padres para a ação missionária neste local, Aloysio Cots e Ignácio Curri (FRANCISCO, 2006). No entanto, o trabalho dos jesuítas não trouxe os resultados desejados – por eles mesmos, pelo governo e pela ação colonizadora como um todo – e encerrou-se em seguida, em 1852 (LAROQUE, 2007).

---

<sup>30</sup> Laroque apresenta documentos que indicam o ano de 1846 e de 1847 (2009, p. 84). Becker também apresenta duas datas 1848 e 1850 (1976, p. 67 e p. 40, respectivamente). Francisco aponta o ano de 1849 (2006, p. 107).

<sup>31</sup> Muitos autores defendem que os Kaingang já haviam tido contato com a catequese jesuítica nos séculos XVII e XVIII quando índios kaingang também teriam sido reduzidos, junto dos Guarani. Como o foco aqui é o XIX não tratei desse assunto. “A influencia histórica das reduções jesuíticas sobre os *Kaingang* é, a meu ver, subestimada e deverá ser objeto de uma pesquisa futura. A proximidade geográfica das missões com o território ocupado historicamente pelos *Kaingang* por certo implica uma participação desses últimos na esfera de influência jesuítica” (CREPEAU, 2002, p. 115).

<sup>32</sup> O Ato Adicional de 1834 passou às Assembléias Provinciais a responsabilidade de legislar, cumulativamente à Assembléia Geral, sobre a catequese e civilização dos índios (CUNHA, 2009).

A criação das aldeias oficiais não significou a fixação imediata dos índios nos locais designados, pois havia neles grande circulação. Entradas e saídas de grupos eram constantes. Alguns deixavam o aldeamento para realizar expedições de caça, para visitar parentes ou até mesmo para promover correrias e depois retornavam. Outros saíam para não mais voltar. A permanência nos aldeamentos estava, portanto, sempre em negociação. Ferramentas, roupas, objetos diversos e, até mesmo terras, estavam em jogo. Segundo Laroque, “no rol das negociações, os nativos passaram a dizer que gostariam de construir casas como a dos brasileiros, levantarem uma igreja semelhante à de Porto Alegre e levar papel e livros para a aldeia, a fim de que os seus também tivessem escola.” (2009, p. 86) Nesse sentido, saliento que para muitos, passado o estranhamento, veio a “admiração e o desejo pelas coisas do branco” (BRINGMAN, 2009, p. 120). Se por um lado, isso demonstra que os Kaingang buscavam por iniciativa própria os objetos e a tecnologia do “estrangeiro”, por outro, esses sentimentos tornaram-se uma porta de entrada à ocidentalização e à mestiçagem, como apontarei a seguir.

É importante destacar que em 1847 foi criada a Companhia de Pedestres de Passo Fundo, que tinha como objetivos: percorrer as matas em busca de índios e conduzi-los aos aldeamentos; reprimir os que se recusassem a fazê-lo; conter os que já estavam nas aldeias; e obrigá-los ao trabalho. Segundo Francisco, “muitos caciques também fizeram parte do corpo desta companhia, especialmente os da ‘Guarita’” (2006, p. 117). Registros de 1855 apontam que Fongue e outros líderes menores passaram a atuar na Companhia de Pedestres, perseguindo principalmente índios de outras parciaisidades que eram inimigas – sempre em troca de objetos de seu interesse (LAROQUE, 2009). Dessa forma, dissidências já existentes entre grupos kaingang contribuiram para a dominação e os próprios índios acabaram sendo vistos como *colaboracionistas* do projeto colonizador<sup>33</sup>. É a partir da Companhia de Pedestres que ocorre a transformação dos chefes indígenas em capitães, majores, tenentes e coronéis – títulos presentes até hoje nas terras indígenas kaingang (PREZIA, 1994). Entendo essas lideranças como uma primeira espécie de mediadores na relação índio-ocidental, da qual nos fala Gruzinski (2001), “intermediários” ou “passadores” que transitam entre os dois mundos.

Nesse sentido, o processo de ocidentalização não está restrito à imposição do sistema de produção nacional e à catequese. Há muitos outros elementos e personagens envolvidos. Os próprios índios cumprem um papel importante, tanto na função de mediadores nas relações

---

<sup>33</sup> Para uma discussão historiográfica sobre o *colaboracionismo*, ver Laroque (2000 e 2007); Bringmann (2009); Prezias (1994) e Dornelles (2011).

com o “branco”, como no momento em que passam a se interessar pelo “outro” e pelas novidades que este lhe apresenta, como assinalado anteriormente. De acordo com Gruzinski,

A ocidentalização não pode ser reduzida aos caminhos da cristianização e à imposição do sistema colonial, pois rege processos mais profundos e mais determinantes, como a evolução da representação da pessoa e das relações entre os seres, a transformação dos códigos figurativos e gráficos, dos meios de expressão e transmissão do saber, a mutação da temporalidade e da crença e, finalmente, a redefinição do imaginário e do real, no qual os índios deviam expressar-se e sobreviver, entre a obrigação e o fascínio. Ao lado das manifestações brutais e autoritárias da dominação colonial, e talvez mais do que elas, o fascínio do Ocidente – a escrita, livros, imagens, técnicas, santos, cidades – também ajuda a entender seu irresistível poder (2003, p. 410).

Apesar do fascínio que o novo causava e da aparente aceitação ao aldeamento, houve muita resistência. Em primeiro lugar, é preciso frisar que diversos grupos rejeitaram aldear-se e retiraram-se para locais isolados – e que, ao cortarem relações com os que haviam aceitado a aliança, posteriormente, acabaram sofrendo as consequências da dissidência, muitas vezes sendo perseguidos pelos próprios parentes kaingang membros da Companhia de Pedestres (BRINGAMN, 2009). Mesmo os que decidiram pelo aldeamento e mostraram-se abertos aos recém-chegados, não se comportaram segundo os planos do governo provincial. Embora tenham sido utilizadas diferentes estratégias, como a perseguição e a repressão ou a negociação e a persuasão, não tiveram o êxito esperado, como se pode ver a partir do relatório enviado pelo vice-presidente à Assembleia Provincial.

“[...] o sistema de força e o de persuasão empregados separadamente para tirar dos matos os nossos indígenas tem sido ambos improficuos. Até aqui nos temos limitado: 1º A atrair os índios por meio de algumas roupas e ferramentas distribuídas nas aldeias de Nonohay e Guarita, e a conservá-los ali pelos esforços dos padres jesuítas, de catequização propriamente dita pouco se tem feito, sem dúvida porque aqueles padres ignoram a língua, em que deveriam dirigir aos índios as palavras de conversão. – 2º Abater os índios, persegui-los, matá-los, quando eles tem feito alguma agressão e a colocar guardas por algum tempo nos lugares por onde eles tem agredido. Pela simples enunciação se vê que esses dois sistemas são incompletos; e a experiência os tem condenado. Os índios recebem roupas e ferramentas e voltam às matas. Batidos e perseguidos depois da agressão, reaparecem mais hostis em outros lugares, não sendo possível colocar guardas em todos aqueles por onde eles fazem os seus assaltos [...]” (Relatório de 1º/10/1852, p.15-16, *apud* LAROQUE, 2007, p. 130).

Em 1852, o governo provincial optou por tentar criar um aldeamento único para todos os Kaingang que seriam reunidos em Nonoai. Num primeiro momento, os índios de Guarita, liderados por Fongue, aceitaram a proposta e deslocaram-se para o referido local (BECKER, 1976). Contudo, a documentação da época demonstra que foram constantes as negociações

para tentar que lá permanecessem, pois os grupos continuavam a voltar a Guarita e a deslocar-se no que consideravam seu território, pelas mais diversas razões – como, por exemplo, para trabalhar nos ervais dos fazendeiros próximos a Guarita. O fato é que os índios de Fongue abandonaram o aldeamento de Nonoai e se deslocaram de volta aos campos de Guarita ou se estabeleceram em outros pontos da região<sup>34</sup>. Esse quadro em que, por um lado, os governantes tentavam concentrar os índios em um determinado território demarcado e introduzi-los na civilização e, por outro, os índios negociavam, ora acatando as solicitações ora não, se estendeu por anos. Ao longo da década de 1880 sabe-se que as correrias dos índios de Guarita continuavam, ou seja, as alianças só eram estabelecidas conforme seus interesses e, conseqüentemente, sua permanência ou não nos aldeamentos (LAROQUE, 2009). Devido a essas idas e vindas, os autores consultados citam datas diversas para o estabelecimento, a extinção e o renascimento dos diferentes aldeamentos nesse período.

O que se sabe é que até pelo menos 1880 (embora isso tenha perdurado por mais tempo) os Kaingang de Guarita (fosse ele toldo, aldeamento ou apenas a região) continuavam ocupando seus territórios tradicionais, ainda que reduzidos, “mantendo suas práticas sociais, mantendo a poligamia, principalmente entre os caciques, a nudez e a rejeição ou indiferença à outra religião” (FRANCISCO, 2006, p. 191). Segundo Laroque, a atuação dos Kaingang nas relações que travaram com os agentes da frente de expansão ao longo do século XIX, fossem elas correrias contra os invasores, alianças com fazendeiros ou representantes do governo ou mesmo dissidência e guerra entre as diferentes parcialidades kaingang, “foram marcadas muito mais por permanências do que por mudanças” (2009, p. 108).<sup>35</sup>

Ainda sobre o século XIX, gostaria de destacar que, embora os documentos do período mencionem a participação dos Kaingang na Guerra do Paraguai, e isso esteja sendo reconhecido por historiadores apenas recentemente, não se aponta que a demarcação das terras de Guarita tenha sido uma recompensa por essa participação, como afirmam os próprios índios. Registros comprovam que, de fato, em 1865 os índios do “toldo Fong”, Antonio Portella, Manoel Feliciano e Manuel da Silva, apresentaram-se como “voluntários no exército”, sendo nomeados respectivamente capitão, tenente e alferes. Em troca receberam “o armamento a fuzil, equipamentos, arreios, cavalos e o fardamento”. Às suas famílias foram

---

<sup>34</sup> A data de retirada do aldeamento de Nonoai, por parte dos índios de Guarita, varia conforme os autores: segundo Francisco, teria sido em 1859 (2006, p. 173); segundo Laroque, por volta de 1865 (2009, p. 87) e segundo Simonian, em 1854 (1990, p. 36).

<sup>35</sup> A relação dos Kaingang com a escola no século XIX será abordada na segunda parte do capítulo.

destinados “artigos essenciais e mantimentos até a primeira colheita vindoura, ou seja, durante o período de serviço no exército brasileiro” (FRANCISCO, 2011, p. 14-15).

No entanto, relatos orais dos Kaingang de Guarita, como os que ouvi em minha pesquisa, indicam uma relação direta entre a atuação dos índios na Guerra do Paraguai e o reconhecimento da terra.<sup>36</sup> Luís Emílio, velho contador de histórias do setor São João do Irapuá, contou-me em visita que realizei a sua casa, que terminada a guerra, Fongue comunicou às autoridades que, em recompensa, não queria dinheiro, queria terras. Abaixo transcrevo parte do relato detalhado de Adelino da Rosa, outro velho conhecedor de histórias e morador do Irapuá, sobre o tema.

Quando o cacique Fongue venceu, é a nossa origem kaingang. Aí o que acontece? O governo português, do rei de Portugal, o filho dele é o Salvador, convocou um combate entre os espanhóis, os espanhóis não, os paraguaios. Os paraguaios estavam sitiando essa região aqui, essa província aqui. Alguém que representava o Fongue, sabia mais ou menos falar em português, daí o representante do rei de Portugal perguntou: “Escuta índios, vocês não vão nos ajudar a levantar esse combate?” E o Fongue, não era tão mole: “Não, nós vamos”. Daí ele se alegrou, ficou muito contente, achou positivo porque podia ser agora. Ele era desse jeito. O representante do português diz assim para ele, que se for para marcar horário que é para convocar os indígenas. Daí ele disse “Comigo não tem hora. É marcar o confronto que nós vamos. É já então”. Quantos indígenas tinha? Com toda a família do Fongue tinha dois mil índios. [...] Daí ele diz assim: *Pi inh mĩ kurẽ nĩ* [Comigo não tem hora]. Foi lá no representante deles e disse “Se quiser é agora”. Tá bom. E sentaram mais perto lá e começaram a fazer os *né jãva* [armadilhas] pros paraguaios. Quando os paraguaios pensaram que podiam marcar outro confronto com os portugueses, os índios já estavam brigando lá. Já estavam envolvidos na briga. Foi matando, foi matando em quantia. Eu sei que quase mataram tudo. [...] Depois do combate, mandaram buscar o Fongue e o seu representante. Levaram ele para o Rio de Janeiro. Embarcaram num navio lá. Quando subiram lá no palácio do governo, aí ele disse assim, quando chegou lá no recinto do governo: *kynhmĩ nĩ. Góg hãh* [sentado no alto. Parecendo bugio - entre risos]. O governo virou para o lado do Fongue e “O que vocês querem agora?”. E ele não entendia nada, o Fongue. Aí o representante dele: *Á jag ne mãn mũ ketĩ tĩ?* [O que vocês querem?]. *Ga* [Terra]. Ele queria terra. *Nãn* [Mato]. Queria comer mel. Daí o que acontece? “Então eu vou dar para vocês 500 juntas de boi, 500 juntas de cavalo, 500 de cabrito, 500... e tantos mil em dinheiro”. “E esse dinheiro onde está?” Naquela época, queria terra. **Por isso que os nossos avós diziam que os nossos avós, nossos pais ganharam a terra a custa de sangue. Então foi conquista da terra por sangue** (Entrevista com Adelino da Rosa, 27/09/11).

<sup>36</sup> Simonian, a partir de informações obtidas de relato oral, também afirma que os Kaingang foram recompensados com terras por sua participação na Guerra do Paraguai. Segundo ela, “os indígenas de Guarita tiveram uma gleba reconhecida como sua, por terem participado na guerra da Tríplice Aliança” (1990, p. 36).



No século XX, o enfrentamento entre os Kaingang e os não-indígenas intensificou-se. Passado o *choque da Conquista*, o processo de *ocidentalização* continuou. Pela primeira vez se criava um órgão laico do Estado para tratar exclusivamente das questões indígenas. Em 1910, funda-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI). O termo conquista já não era mais utilizado. Falava-se agora na *pacificação*<sup>37</sup> dos povos indígenas. No entanto, segundo Lima, “se a violência física está afastada, os processos em jogo na guerra podem se transformar para permanecer, compondo diferentes aspectos de um poder que envolve sempre os termos presentes na *conquista*:” o conquistador, o povo a ser conquistado e o butim, ou seja, o próprio povo conquistado, principalmente na sua dimensão econômica (1995, p. 48-50). Nesse sentido, o autor afirma que o SPI deu prosseguimento à conquista desses povos, agora sob a forma de poder tutelar, já que eram vistos como incapazes e necessitariam de representantes que administrassem suas vidas. Enquanto aparelho laico, suas principais funções eram trabalhar na civilização – não mais na cristianização – e na integração dos índios. Integrar significava incluir os indígenas no projeto de nação, principalmente ao transformá-los em trabalhadores economicamente produtivos. Sob a forma da nacionalização, a ocidentalização se acentuou. Abaixo apresento os objetivos da ação indigenista, que passou a buscar na escolarização um caminho para atingi-los, conforme veremos mais adiante.

a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 112).

Nesse contexto, novas demarcações de terras começaram a ser feitas no Rio Grande do Sul. A política de confinar os índios em reservas para restringir seus territórios e impedir a sua circulação, e desse modo, liberar terras para a colonização foi mantida. Registros indicam uma nova fundação de Guarita, agora como Posto Indígena do SPI. O ano de (re)fundação de Guarita varia muito conforme o autor. Segundo Becker (1976) foi em 1910. De acordo com Simonian (1990), a demarcação física foi iniciada em 1912 e teve sua conclusão em 1918 com

---

<sup>37</sup> *Pacificação* foi o termo utilizado por Marechal Rondon para referir-se ao novo método de se relacionar com os povos indígenas, que tinha por princípio evitar o confronto. Ele pode ser sintetizado em uma frase sua que se tornou célebre: “Morrer se for preciso, matar nunca!”.

23.183 ha. Segundo Marcon (1994), sua delimitação ocorreu em 1918 também com 23.183 ha. Para Carini (2005), a demarcação ocorreu em 1917, com 24.407 ha. Segundo o Instituto Sócio-Ambiental, atualmente a área total da TI Guarita é de 23.406 ha. Em conversa com Adelino da Rosa, ele relatou-me que a terra indígena foi demarcada em 1912, originalmente com 24 mil ha. Segundo ele, desde então foram perdidos cerca de mil hectares, que agora pensam em retomar.<sup>38</sup>

As primeiras décadas do século XX foram um período de expansão econômica no Rio Grande do Sul, marcado por uma nova onda de ocupação das terras da região. Colonos da serra foram empurrados para os matos do norte/noroeste do estado, áreas que ainda se encontravam em sua maior parte coberta com mata de araucária e de imensa variedade de espécies vegetais. Segundo Simonian, “o afluxo de brasileiros de origem cabocla e descendentes de imigrantes europeus para a proximidade do Toldo Guarita teve seu ápice em meados da década de 20” (1990, p. 37). Nesse contexto, novos problemas surgiram aos Kaingang de Guarita, pois a colonização dessas áreas de matas passou a contar com um poderoso aliado: o comércio de madeiras. Ou seja, uma atividade complementava a outra, na medida em que a agricultura exigia a derrubada das matas. O auge do setor madeireiro na região norte do estado ocorreu nas décadas de 1930 e 1940. A partir daí, disputas quanto às divisas começaram a acontecer, já que inúmeros intrusos passaram a ocupar faixas de terra junto à divisa.<sup>39</sup> Dentre os intrusos havia desde madeireiros e fazendeiros a pequenos agricultores. Dessa forma iniciaram-se os arrendamentos, uma solução encontrada pelos agricultores para se apossar das terras e abrir lavouras (SIMONIAN, 1990; CARINI, 2005).

Nos anos 40, quando o SPI começou a operar em Guarita, esse cenário se agravou. O órgão oficial passou a atuar junto na exploração da madeira, a administrar os arrendamentos, a explorar o trabalho indígena e a permitir a invasão de fazendeiros nas terras Kaingang. “A sua presença consolidou um novo processo de exploração da mão-de-obra indígena, dos recursos naturais e de usurpação de posse, o qual se efetivou via instituição da exploração agrícola (“roças do posto”), pela comercialização das madeiras nobres existentes na área, e ante a instauração do sistema de arrendamentos das terras” (SIMONIAN, 1990, p. 38). O relato do professor Bruno Ferreira sobre o período corrobora o acima descrito.

---

<sup>38</sup> Segundo Simonian (1990), houve uma redução da TI Guarita quando do asfaltamento da RS 330 em 1984, que levou a perda de vinte hectares de terra, passando a ter oficialmente 23.163 ha. Segundo Adelino da Rosa, a perda em função da estrada foi de 30 ha.

<sup>39</sup> Estes problemas relacionados a posseiros que ocupam faixas de terra junto às divisas são presentes até hoje. No setor da Estiva, a família Marroni ainda ocupa grandes extensões de terras.

O projeto panelão, pelo que os mais velhos falam, começou nos anos 40. Os índios no Guarita trabalhavam nas plantações de trigo, feijão, depois milho e soja. Eram serviços feitos primeiramente sem uso de máquinas. Usavam somente enxadas e foices, desde o plantio até a colheita. É claro que não era só a exploração das terras, mas também tinha a exploração da madeira nativa, entre elas a araucária, pois tinha no Guarita uma serraria e uma marcenaria para beneficiamento das madeiras. Dizia para mim, minha bisavó, que cada diretor do SPI, cada vez que ia embora, levava sacos de dinheiro. Em troca do serviço, os diretores do SPI, "davam" uma festa com muita carne, pão e suco para os índios; "davam" roupas, o tecido era simplesmente de algodão cru. Trabalhavam de segunda a sábados, chegavam no sábado à noite nas casa para ver os filhos e no domingo retornavam novamente para o local do serviço. As mulheres é que criavam seus filhos. No tempo do SPI, quem participava do panelão eram os homens, mulheres solteiras e crianças acima de 10 anos. Na escola, as crianças que aprendiam a escrever o nome já eram obrigadas a ir nos serviços. Quem não ia ao trabalho era preso nas cadeias que até hoje existem. [...] Nesse período, muitos não-índigenas passam a morar na terra indígena, pagando arrendamento ao órgão oficial governamental (Relato de Bruno Ferreira, 02/01/12).

Como se pode perceber, o trabalho nas "roças do posto" – chamado de *panelão* pelos Kaingang – que tinha por finalidade o subsídio das atividades do próprio SPI, deixou duras marcas na memória e na história dos indígenas dessa região. O trabalho compulsório em troca de comida; a exploração infantil; a ameaça permanente e as punições; a impossibilidade de estar junto da família. Chama atenção a alusão à escola, que parecia servir apenas para ensinar os indígenas a "escrever o nome", pois o que mais interessava ao SPI é que as crianças também pudessem servir como mão-de-obra. Impressões como as apresentadas acima também ficam evidentes no Resgate Histórico da Escola Indígena Toldo Campinas<sup>40</sup>, feito em 2000 a partir de relatos de moradores da Estiva.

O dito panelão era um sistema onde os índios prestavam serviços para a Chefia do posto (funcionários do Serviço de Proteção ao Índio, SPI), eram divididos grupos de aproximadamente 100 homens para o trabalho do dia, esse trabalho era desde a preparação do solo até a colheita. Eles trabalhavam de graça e ganhavam apenas o almoço como forma de pagamento, esse almoço era feijão cozido com milho seco debulhado, ou feijão com quirela, isto é, dentro de um panelão, onde originou o nome PANELÃO. Caso alguns dos convocados não comparecessem, eram punidos pelo "Chefe" a pagar na cadeia chamada tronco ou Pau-de-Arara.

As mulheres solteiras que cometessem algum delito eram colocadas junto ao grupo de trabalho. Na época não existia Cacique. O chefe nomeava o "Coronel", que era responsável pelo grupo de trabalho.

O dinheiro de toda a produção pertencia ao chefe, e o mesmo guardava em malas e caixas em cima do roupeiro, segundo relato de Mariza Bento, neta de um índio que

---

<sup>40</sup> O Resgate Histórico da Escola Indígena Toldo Campinas é um documento que foi elaborado pela escola, em conjunto com a comunidade da Estiva, no ano de 2000, e foi utilizado posteriormente no processo de solicitação da regularização da escola junto à Secretaria de Educação do Estado.

trabalhava para um desses chefes. Para se manterem em casa, as mulheres faziam artesanato e pequenas lavouras no meio da mata, que cultivavam milho e mandioca.

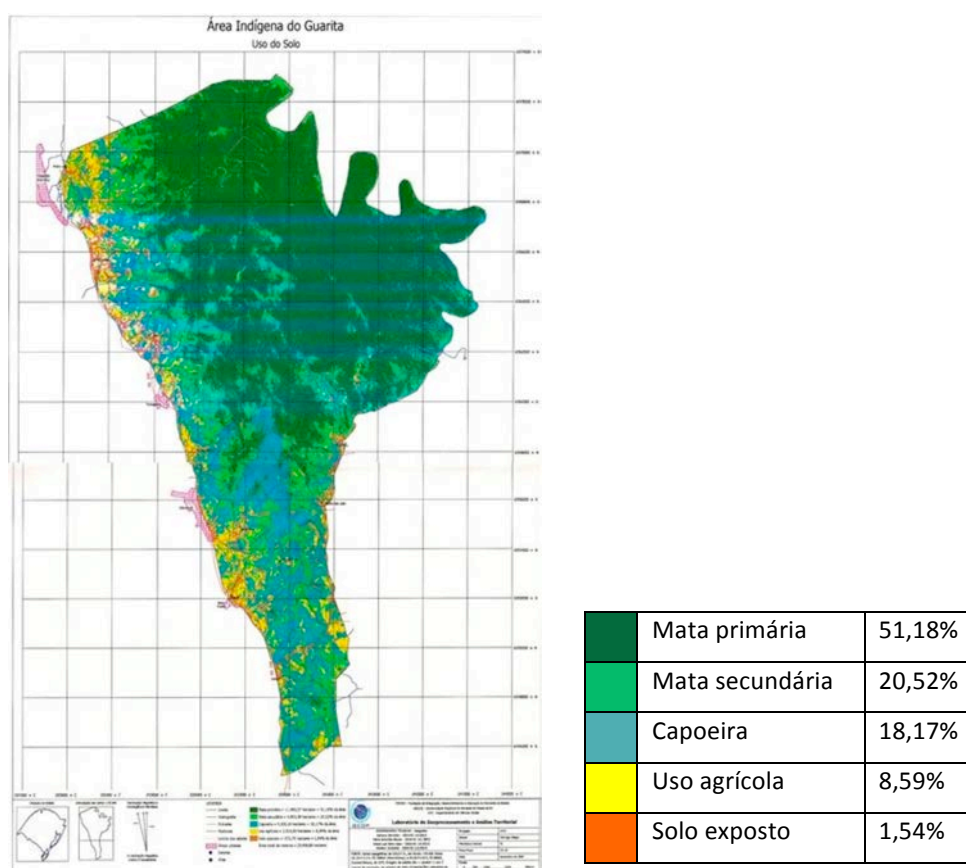
De fato, no tempo do SPI não existia cacique, o diretor do posto era quem comandava, em conjunto com um “coronel” indígena nomeado por ele. “Qualquer coisa que acontecesse, o diretor mandava prender. Ele era o cacique”, disse-me Adelino da Rosa. Em 1950, quem ocupava o posto de “coronel” na reserva de Guarita era Sebastião Jacinto, indígena e funcionário do SPI. Em 1959, o índio Sebastião Alfaiate foi contratado como funcionário do SPI, recebendo o título de “coronel”. Segundo Adelino, ele esteve no cargo por anos, tempo em que ele apenas seguia ordens do diretor. Com a criação da FUNAI, ele tornou-se o primeiro cacique, comandando a reserva até 1980 (LUCKMANN, 2011). Nesse período, muitos índios foram morar fora das terras indígenas para tentar escapar da exploração do SPI. Segundo Adelino da Rosa, alguns se afastaram para dentro da mata, outros foram morar nas cidades.

Se foram. Desertou o lugar. O SPI já era meio militar mesmo. Aí começaram a procurar os índios na cidade. Onde achavam os índios, era assim: entra aqui índio, entra no caminhão. Pra trazer para a área. Trouxeram todos os indígenas pra área. “E agora vocês vão comer nessa panela do jeito que eu quero, vão trabalhar agora, tropa de sem-vergonha, de vagabundo” (Entrevista com Adelino da Rosa, 27/09/11).

Evita-se falar sobre o assunto, mas é reconhecido que, muitas vezes, os agentes da repressão eram os próprios Kaingang, sob ordens do chefe do posto indígena. Em entrevista, o professor Bruno Ferreira relatou que considera importante abordar o fato de índios terem trabalhado a serviço do órgão indigenista em suas aulas de História, apesar de considerar um assunto delicado por envolver a história da comunidade. “Eu, por exemplo, quando eu trabalho a questão do SPI, eu sempre coloquei essa questão de que o que o SPI fez com os Kaingang, as lideranças coniventes, eram eles que reprimiam os próprios Kaingang, eram eles que eram os coronéis”.

Os primeiros contratos para a exploração de madeira foram assinados em 1951 e 1957 entre o SPI e particulares (SIMONIAN, 1990). Como se pode constatar no relato de Bruno Ferreira citado anteriormente, os próprios Kaingang trabalharam no desmatamento de suas

florestas de araucárias<sup>41</sup>. Em visita que fiz à Vó Tonha<sup>42</sup>, ela contou que quando veio morar na Estiva (há cerca de 50 anos atrás) essa área era coberta de mato. “A gente pegava o pinhão, socava no pilão e comia junto com carne de tatu”. Segundo me relataram, no setor da Estiva os pinheiros estavam concentrados próximos da estrada, o que fez com que logo fossem derrubados em função do fácil acesso. “O mato que se vê daqui pra lá, se tu vais para aquele monte lá e vai olhar é um mato, mas não é mato, é um capãozinho”, falou-me Adelino da Rosa quando da entrevista. Segundo dados do Laboratório de Geoprocessamento e Análise Territorial da Unijuí (GEOP/UNIJUÍ), “a T. I. Guarita possui atualmente uma área de 23.406, 87ha, com cobertura de mata primária de 51,18%, mata secundária 20,52%, capoeira 18,17%, uso agrícola 8,59% e solo exposto 1,54%” (SOMPRÉ, 2007, p. 27). Ou seja, pode-se dizer que quase metade da área foi desmatada desde o início da expansão colonizadora. Abaixo apresento um mapa do uso do solo da TI Guarita, elaborado pelo GEOP/UNIJUÍ que demonstra essa situação.



<sup>41</sup> Bruno Ferreira ainda me relatou que as últimas araucárias da TI Guarita foram vendidas no início de 1980, no setor da Pedra Lisa, quando o chefe do posto doou motosserras aos índios para que eles mesmos fizessem o serviço.

<sup>42</sup> A Vó Tonha é reconhecida na comunidade da Estiva como a pessoa que mais conhece os “remédios do mato”. É a ela que recorrem os moradores que estão doentes ou com alguma dificuldade.

a década de 1950, com a modernização da agricultura, foram introduzidas novas tecnologias agrícolas na produção de lavouras dentro das terras indígenas: insumos, máquinas, implementos, venenos, sementes selecionadas, etc. Neste primeiro momento, o principal cultivo foi o trigo e, a partir de 1960, foi a soja (CARINI, 2005). Esse contexto de modernização da agricultura, do esgotamento da fronteira agrícola, da extração de madeira e do crescimento populacional (resultado das migrações internas), promoveu uma “corrida para dentro das reservas” (CARINI, 2005, p. 149). Nos anos 60, “centenas de famílias de agricultores ‘sem terra’ adentraram-se nas terras indígenas de Guarita, na qualidade de arrendatários ou de invasores/posseiros” (SIMONIAN, 1990, p. 38). O trecho abaixo de meu diário de campo, explica um pouco o processo que se iniciou nos anos 40 e, em alguns aspectos, se prolonga até hoje.

Quando perguntei ao professor Bruno sobre o desmatamento da TI ele me respondeu que o SPI foi o principal responsável por isso na década de 1940. Derrubou as araucárias e vendeu a madeira. “Derrubou a mata, escravizou os índios e arrendou terra para os colonos”. Ele disse que em função dessa longa história de arrendamento que começou por iniciativa do próprio governo, mesmo depois da expulsão dos colonos em 1978, o arrendamento continuou sendo uma realidade. Os índios acostumados com ela, começaram eles próprios a arrendar a terra. Hoje já não se fala em arrendamento, fala-se na “cooperativa dos índios”, que segundo o Paulinho é “bem diferente” do arrendamento: os brancos plantam na terra dos índios e pagam os índios com a produção. O Bruno depois me disse que, para ele, é a mesma coisa que antes. São os brancos que continuam ganhando com isso (Diário de Campo, 04/04/11).

Neste período, milhares de hectares foram arrendados. Segundo dados apontados por Simonian (1990), na segunda metade da década de 1950, a área indígena de Guarita chegou a ter 201 arrendatários contratados pelo SPI. Nas décadas seguintes estes números variaram, mas em 1989 a autora identificou um total de 350 arrendatários e meeiros em cerca de 10 mil ha de terra. Num primeiro momento, os arrendamentos eram feitos diretamente com o SPI. A partir do momento em que o cacique assumiu o comando, cabia a ele decidir como proceder frente à locação das terras. Em 1973, o Estatuto do Índio<sup>43</sup> declarou o fim do arrendamento e das invasões e, a partir daí, os Kaingang de Guarita mobilizaram-se e, finalmente em 1978,

---

<sup>43</sup> Artigo 18. As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas.

§ 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa (BRASIL, 1973).

conseguiram que maior parte dos arrendatários de pequenas terras e os posseiros fossem retirados ou saíssem voluntariamente de Guarita (SIMONIAN, 1990). De acordo com a autora, um número significativo de arrendatários que ocupavam áreas mais extensas permaneceram na TI e “desde então passaram a pagar por elas diretamente à liderança indígena, e não mais à FUNAI” (SIMONIAN, 1990, p. 39). De outra forma, esta prática perdura até hoje, como assinalado em meu diário de campo. Alguns se referem a ela como cooperativismo indígena, mas outros ainda chamam o uso das terras por produtores não-indígenas de arrendamento, como Luis Emílio, que ainda acrescentou: “eu não seria contra, desde que fosse de igual para igual”.

Em meados da década de 1960, o SPI sofria uma crise devido a acusações de genocídio de índios, corrupção e ineficiência administrativa. Em 1967, já sob o regime civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Sem trazer mudanças significativas, a FUNAI deu continuidade ao exercício da tutela de Estado sobre os índios, baseada nos mesmos princípios de ação, passando a investir mais na criação de escolas como veremos a seguir (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Quanto à exploração das terras indígenas, prosseguiu com os arrendamentos e com o trabalho madeireiro através de uma serraria e passou a produzir soja e trigo em grande escala com o uso de maquinarias e agrotóxicos (BECKER, 1976). “A FUNAI começou a trabalhar, mas também quase da mesma forma do SPI. A FUNAI veio destruindo a mata, procurando vender madeira, negociar as terras indígenas e foram envenenando as fontes da água, com veneno. Foram destruindo nossas riquezas” contou-me Adelino da Rosa. A terra indígena foi quase completamente exaurida nesse período, como se pode ver neste registro de meu diário de campo.

*O Bruno me convidou para dar uma caminhada pela Estiva, para eu conhecer a comunidade. Uma hora ele disse “Tá vendo essas pessoas aí? Essas pessoas são sem-terras”. Fiquei por um segundo perplexa, sem entender o que ele estava dizendo se, afinal, os índios ocupam uma terra de milhares de hectares. E ele começou a me explicar que aquela terra estava completamente esgotada e não servia para o plantio. O SPI explorou as terras indígenas por décadas. Primeiro desmatando as florestas de araucária e vendendo a madeira e depois plantando lavouras sem nenhum cuidado com o solo. Segundo o Bruno, para esse solo voltar a ser fértil seriam necessários anos de trabalho com adubo e fertilizantes para recuperá-lo (Diário de Campo, 11/08/11).*

Ainda na década de 1960, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) começou um trabalho missionário na TI Guarita, que se estendeu até sua expulsão,

em 1985.<sup>44</sup> A ação missionária tinha como objetivo final a conversão religiosa, e, com base nisso, um primeiro passo foi a construção de uma igreja. Para que os índios pudessem realmente participar dos cultos, era necessário dar acesso às escrituras e aos textos teológicos. Por isso criaram duas escolas: uma primária, nos moldes da escola rural, para que aprendessem a ler e a escrever; e outra de formação de monitores bilíngües, para que estes pudessem traduzir a bíblia e também auxiliar futuramente na alfabetização dos indígenas<sup>45</sup>. Junto a isso também estabeleceram uma enfermaria e trabalharam na capacitação dos índios ao uso de técnicas agrícolas ocidentais (SOUZA, 2001). Atualmente a IECLB reconhece que ignorava as consequências e repercussões de sua atuação junto aos Kaingang no seu modo de vida tradicional. “Nessa fase, não se considerava a implicação das ações missionárias sobre a cultura, o simbolismo e o modo de vida kaingang”.<sup>46</sup>

Na década de 1970, a Igreja Assembleia de Deus expandiu-se para o interior de muitas Terras Indígenas (ALMEIDA, 2004) e, atualmente, esta é a igreja pentecostal de maior expressão na TI Guarita. Se seus trabalhos iniciaram com objetivos claramente catequizadores, assim se mantêm até o presente. Sua ação baseia-se nos princípios ortodoxos da conversão, num discurso que denuncia uma suposta situação de ignorância e pecado em que vivem os índios não conversos e numa criminalização do xamã, como sendo submisso ao demônio. “Isso tem produzido uma divisão e uma esquizofrenia identitária no interior das comunidades kaingang, criando uma desconfiança das novas gerações em relação à medicina indígena tradicional (SOUZA, 2001, p. 16). Logo em minha primeira saída de campo à Estiva, a professora Elaine me falou da Vó Tonha, uma velha que sabe curar as pessoas, que conhece os remédios do mato. Perguntei se era uma *kujá*<sup>47</sup> e ela me respondeu que a Vó não gosta que a chamem de *kujá*. Nesse momento não entendi a afirmação. Só vim a entender um tempo depois, quando tive a oportunidade de realizar uma visita à Vó Tonha – com hora marcada e preço a pagar, para ela me passar alguns remédios. Descobri nesse dia que ela era “crente” e frequentava a igreja Assembleia de Deus<sup>48</sup>. Ela mesma me disse que trabalha na terra de acordo com o que Deus lhe diz. Ainda fez questão de afirmar que não é benzedeira (porque essas também fazem o mal); é curandeira. Uma clara mistura de conhecimentos

---

<sup>44</sup> Segundo Souza (2001), a equipe da IECLB foi expulsa de Guarita por índios instigados pela FUNAI.

<sup>45</sup> A atuação a IECLB na educação escolar indígena será aprofundada mais adiante.

<sup>46</sup> CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIOS. *Assessoria com Kaingang e Guarani da bacia do Rio Uruguai*. Disponível em: <[http://www.comin.org.br/campos-trabalho\\_trabalho.php?trabalhoId=11](http://www.comin.org.br/campos-trabalho_trabalho.php?trabalhoId=11)>. Acesso em: 15 de jan. 2012.

<sup>47</sup> *Kujá* é o termo em Kaingang para xamã.

<sup>48</sup> Segundo levantamento que realizei a respeito das famílias da Estiva, das 97 residências registradas, 34 possuem algum membro da igreja.



indígenas e crenças cristãs. A contradição é apenas aparente; são as ambiguidades da mestiçagem. A tentativa de destruição da cultura kaingang e da imposição dos valores cristãos é evidente; o processo de ocidentalização continua em pleno século XXI. Porém, frente às novidades, a tradição se renova. A Vó Tonha encontra uma forma de continuar praticando seus conhecimentos e buscando os remédios no mato. Ela *fagocita* o “estrangeiro” e permanece indígena.

Em meio ao contexto sócio-econômico dos anos 80 descrito acima, a política interna na TI viveu também um período conturbado. Em 1980, Ivo Ribeiro foi escolhido cacique, permanecendo até 1983, quando um conflito entre dois grupos, um liderado pelo então cacique Ivo Ribeiro e o outro pelo vice-cacique Domingos Ribeiro levou à divisão da terra em duas. Depois de enfrentamento direto, do qual alguns saíram mortos, decidiu-se pela constituição de duas áreas: a AI Guarita e a AI São João do Irapuá, ambas respaldadas pela FUNAI. Somente em 1989 foi restaurada a unidade da TI Guarita, quando Samuel Claudino tornou-se cacique geral. Naquele ano, Samuel Claudino planejou a reunificação da TI a partir do afastamento de Ivo Ribeiro, ao derrubá-lo em uma ação conjunta à sua polícia indígena (SIMONIAN, 1990).

Na década de 1990, a IECLB voltou a realizar trabalho missionário entre os Kaingang, porém dessa vez com uma proposta totalmente diferente da iniciada na década de 1970. Através do Conselho de Missão entre Índios (COMIN), um órgão criado ainda em 1982 pela IECLB com a finalidade de assessorar e coordenar ações com os povos indígenas em todo Brasil, os luteranos passaram a atuar em favor dos direitos humanos diferenciados para os indígenas. Em busca de redenção dos “pecados e atrocidades praticadas por cristãos contra os índios ao longo da história, os luteranos foram capazes de atualizar e reciclar sua teologia e sua prática missionária incorporando as novas produções científicas e as novas diretrizes constitucionais (SOUZA, 2001, p. 5). Atualmente, buscam trabalhar em diálogo com as comunidades, respeitando e valorizando suas vontades e seus argumentos, atuando nas seguintes áreas: conquista e garantia das terras indígenas, saúde, educação, sustentabilidade e organização<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> A missão do COMIN segundo definição do site: “O COMIN confessa que a igreja luterana, ao mesmo tempo em que foi vítima, também participou deste pecado, e, como sinal de arrependimento, coloca-se, incumbido pela IECLB, do lado dos povos indígenas. Com eles trabalha e luta, para criar uma nova realidade onde o índio seja respeitado e amado, possa viver amparado por todos os direitos de cidadão brasileiro e tenha consideradas a sua cultura e história diferenciadas.” CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIOS. *Missão*. Disponível em: <<http://www.comin.org.br/nossa-missao.php>>. Acesso em: 15 de jan. 2012.

No ano de 2000 a TI Guarita instituiu a eleição para cacique, nos moldes da sociedade nacional. De acordo com as regras definidas então, eleitores maiores de 15 anos teriam o direito de participar da escolha do cacique através do voto secreto. Uma comissão eleitoral seria organizada e, num período estipulado para a campanha, os candidatos percorreriam os diferentes setores da Terra Indígena, apresentando suas propostas e debatendo com a comunidade. O período de mandato também seria de quatro anos, porém para ocupar o posto de cacique seria exigido ter no mínimo 21 anos e ser casado. Nesse primeiro ano de votação direta para a escolha do cacique foi eleito Carlinhos Alfaiate. Em dezembro de 2004, foi eleito Valdones Joaquim (CASTRO, 2004). A prática de realização de eleições para cacique, entretanto, durou pouco. Em 2009, um ano após ser reeleito<sup>50</sup>, o cacique Valdones propôs um plebiscito para definir o futuro do processo eleitoral para cacique (MEDEIROS, 2010). Apenas 559 votaram pela manutenção das eleições diretas; 1.278 votaram pela extinção das eleições. É difícil avaliar o que significam essas escolhas, desde a decisão pela eleição em 2000 até o seu rechaço em 2010. O que está claro é que há um confronto de modelos: o antigo modelo de escolha de seus *pã'i*<sup>51</sup>, em que os critérios para a escolha eram outros, versus o sistema democrático – disputa que não está alheia a jogos de interesses e corrupção.

A Laine me convidou para visitar a sogra dela, a vó Edite. Pensei que ela não fosse indígena, pois tem dois filhos que parecem "brancos". Depois a Laine me contou que ela é filha de branco com índia e mora na TI há 50 anos. A "vó" ficou feliz com a minha visita e, no passar do chimarrão, me contou sobre sua vida. Disse que antigamente ela morava mais para dentro da área (na "colônia", como eles dizem). Mas como lá não havia eletricidade e nem água encanada, muitos moradores começaram a vir morar mais perto da estrada. Ela contou que se mudou porque a congregação da igreja também se transferiu para a vila e ficava muito difícil frequentar o culto (Diário de Campo, 29/09/11).

Esse registro que realizei durante o trabalho de campo mostra que nos últimos 10 anos muita coisa mudou na vida dos Kaingang de Guarita e a formação das vilas é um grande indicador dessas mudanças. Há 15 anos não existia a vila da Estiva, as famílias ainda moravam espalhadas pela Terra Indígena, a longas distâncias a pé uma da outra. Mariza Bento contou-me que quando veio morar perto da escola, em 1999, havia só três casas por ali. Jesus Raimundo, um morador antigo da comunidade, falou-me que veio morar onde vive

<sup>50</sup> Votaram um total de 2.035 indígenas. Votos: Valdones Joaquim, 1.066 votos; Carlinho Alfaiate, 777; Luis Cipriano, 154. PLANETA FM. *Valdônês Joaquim reeleito cacique da Reserva Indígena do Guarita*. Disponível em: <<http://www.planetafm.com.br/shzfotos/exnot.php?id=676>>. Acesso em: 16 de jan. 2012.

<sup>51</sup> *Pã'i* é o termo kaingang para chefe indígena.

atualmente em 2002: antes “morava lá embaixo”. O principal motivo para a concentração das casas que formam hoje uma espécie de vilarejo é o acesso aos serviços, como a distribuição de água, a eletricidade, o posto de saúde, a escola, a igreja e o transporte. “Em geral, as moradias estão localizadas nos centros das aldeias, para facilitar o acesso das crianças às escolas, ao atendimento de saúde, à água encanada e luz elétrica” (FREITAS, 2010, p. 59). É importante notar que a presença desses serviços públicos leva a uma gradual perda de autonomia e dependência das políticas públicas.

Esta situação está ligada a outra mudança importante: o trabalho e o modo de subsistência dos Kaingang. “A distância entre o local de moradia e o local da roça causa dificuldade no trabalho de preparo da roça, pois, às vezes, os indígenas precisam percorrer quilômetros de distância para preparar a roça” (FREITAS, 2010, p. 59). Frente a essas dificuldades, a maioria já não produz seus alimentos, seja através do cultivo, da coleta ou da caça, o que significa que precisam comprá-los no supermercado. Para fazer isso é necessário ter renda e estar perto da estrada. Uma fonte de renda que a maioria das famílias tem é o Bolsa Família.<sup>52</sup> Porém, ela já não é suficiente para sanar todas as novas necessidades. Em função disso, cada vez mais pessoas buscam empregos fora da aldeia. Percebe-se que hoje em dia, os Kaingang têm uma relação direta bastante intensa com a vida “lá fora”. Seja para ir ao mercado, ao banco, ao hospital, ao posto da FUNAI ou ao trabalho. A fala de Maria Inês Freitas, professora kaingang e funcionária da FUNAI revela um pouco desse processo:

As comunidades indígenas kaingang, através do processo histórico colonizador e de desenvolvimento, foram conduzidas para um contexto de economia dependente baseada na agricultura familiar. Neste processo, houve perda considerável de sua autonomia econômica e, conseqüentemente, essas comunidades passaram a depender, cada vez mais, das políticas públicas. O artesanato e as roças familiares são atividades em que existe autonomia relativa, em termos de produção. As atividades agrícolas dependem de sementes e insumos que são obtidos através dos órgãos públicos, e o artesanato depende do mercado consumidor das cidades do entorno, onde os indígenas vendem seus balaies. No entanto, as matérias-primas utilizadas para o fabrico do artesanato estão cada vez mais difíceis de serem encontradas. Os artesãos precisam buscá-las em locais cada vez mais distantes, principalmente a taquara (2010, p. 58).

---

<sup>52</sup> Bolsa Família é um programa do governo federal que tem por objetivo a transferência direta de renda com condicionalidades para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Um das condicionalidades está relacionada à educação: todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária; os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. “A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32 a R\$ 306” Ministério do Desenvolvimento Social. *Bolsa Família*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 20 de dez. 2012.

A partir de um levantamento que realizei a respeito das famílias que vivem na Estiva, obtive dados sobre suas ocupações.<sup>53</sup> As três principais fontes de renda das famílias são: a venda de artesanato, a aposentadoria e o trabalho de “diarista”. Este último consiste em uma espécie de trabalho temporário.<sup>54</sup> Para algumas famílias, a produção de artesanato é a sua única fonte de renda, mas para a maioria é um complemento à outra atividade<sup>55</sup>. Algumas pessoas têm profissões ligadas à escola e ao posto de saúde.<sup>56</sup> Sem contar os diaristas, são poucos os que trabalham “fora”, como vigias noturnos e tratorista/peão em fazendas e em fábricas da região. A roça está deixando de ser a atividade principal. Poucas famílias hoje conseguem viver exclusivamente de seus plantios, porém a maioria delas possui uma pequena roça, galinhas e porcos.

As habitações também estão se modificando. Quase não há mais casas com teto de palha e chão de terra batida, como a casa da Vó Tonha. Segundo a professora Elaine, a recomendação atual do cacique é que as casas que ficam mais próximas à rodovia construam seus telhados com telhas, para que os que passam na estrada tenham uma melhor impressão dos índios.<sup>57</sup> Atualmente, a maioria das casas são de madeira, mas outras tantas já são de alvenaria. Em geral, elas são construídas por meio de políticas públicas de habitação, que apresentam modelos pré-fabricados aos índios, sem que possam escolher que tipo de casa se adéqua melhor a seu modo de vida. Muitas delas, inclusive, são construídas sobre um assoalho de madeira suspenso sobre estacas a certa distância do chão, o que impossibilita que se faça fogo em seu interior. Mas as resistências se apresentam: a maioria das famílias possui um pequeno galpão ao lado da casa onde fazem o fogo na forma tradicional.

*Acompanhei o professor até a parada de ônibus e no caminho de volta para a escola decidi parar na casa da Mariza. Ela, o marido e uma parente estavam sentados na frente de casa, tomando chimarrão. Quando eu estava me aproximando, o marido dela já se levantou para me ceder a cadeira. Cumprimentei todos e me sentei. Fiquei uma meia hora conversando com eles (a parente logo*

---

<sup>53</sup> Registrei a existência de 97 famílias/residências. Segundo informações prestadas pelo posto de saúde da Estiva, são 130 famílias e 500 pessoas.

<sup>54</sup> Os contratos de trabalho (mediante assinatura de carteira de trabalho) podem variar de um a três meses. Os mais comuns são: o despendulamento nas plantações de milho e as colheitas de maçã, feijão, uva, morango e pêssego, variando em função da época de cada cultivo. Dependendo da localização do trabalho e das suas necessidades, os trabalhadores podem ser recolhidos de manhã cedo e levados de volta no fim do dia ou podem ficar alojados na fazenda por determinado tempo.

<sup>55</sup> Segundo meu levantamento, há pelos menos 37 pessoas que fabricam artesanato, constituindo ao menos uma das atividades de 29 famílias. Para 9 famílias é a única fonte de renda.

<sup>56</sup> Há 4 professores, uma funcionária da escola e 6 agentes de saúde.

<sup>57</sup> O cacique também recomendou recentemente que as mulheres não tomem banho “na manga” (no tanque) sem roupas durante o dia – também em função da passagem de não-índios pela estrada.

foi embora). Comecei dizendo que o professor Bruno havia me dito que ela poderia me contar sobre seu pai (um ex-funcionário do SPI). Ela falou um pouquinho, de quando o pai dela "deu as terras" para eles, mas o assunto não rendeu. Quando ela começou a falar da vida dela, a conversa fluiu. Ela tem nove filhos, mas só três ainda moram com ela. Alguns estão fazendo faculdade fora. Contou que a renda que eles têm é praticamente só do Bolsa Família. Às vezes ela também confecciona balaios e colares para vender. Para o seu sustento eles cultivam uma "lavoura" que fica a uns 3 km daqui para dentro da terra. Plantam feijão, mandioca, batata-doce e milho. Criam vacas, porcos e têm uns patos no açude também. O que sobra eles tentam vender. Os dois disseram que preferem a casinha que eles construíram lá, do que essa aqui do lado da escola. A de lá tem telhado de capim (que é muito melhor, segundo eles) e o chão é de terra batida. Dormem muitas noites por lá. Quando as crianças terminarem de estudar, querem se mudar definitivamente. Ao final, me disseram que eu estava convidada para ir visitar a "lavoura" deles quando quisesse (Diário de Campo, 26/09/11).

Inicialmente a área que hoje constitui a Estiva, pertencia ao setor São João do Irapuá e dependia das lideranças de lá. Há cerca de 60 anos começaram a chegar moradores a essa área e se resolveu denominar Estiva. Segundo Jesus Raimundo, "ficou esse nome porque eles cortavam madeira [araucárias]. Daí, onde que ficou ali, daí chamaram de Estiva, onde eles carregavam as madeiras, as toras, levavam para serrar. Daí botaram o nome de Estiva".<sup>58</sup> É neste lugar que se situa a escola Toldo Campinas, o palco principal de minha pesquisa.

## 1.2 Experiências de escolarização

O primeiro contato dos Kaingang com algo que remete à escolarização no século XIX foi por ocasião da missão jesuítica convocada pelo governo provincial. Como mencionado no início do capítulo, os missionários jesuítas, liderados pelo padre Bernardo Parés, foram chamados para trabalhar em conjunto com o governo no grande projeto de aldeamento dos indígenas do Rio Grande do Sul. Sua missão era civilizar os Kaingang através da catequese e, principalmente, ajudar na sedentarização dos indígenas e na sua adaptação a uma rotina de trabalho nos moldes ocidentais. Parés propôs a criação da escola como uma forma de alfabetizar e catequizar as crianças e também como uma solução para fazer os adultos trabalharem. "Julgo pois conveniente p<sup>a</sup> a Cathequese, que os PP Missionários desde já por huma escola p<sup>a</sup> ensinar a ler e escrever aos meninos: assim se acostumarão a estar separado

---

<sup>58</sup> Esse nome remete ao trabalho do estivador no porto, de colocar carga em navios. Essa região da TI Guarita era um lugar de carga e descarga de madeira, por isso foi denominada Estiva.

dos mais velhos, e se poderá lograr de fazê-los trabalhar separadamente” (*apud* LUCKMANN, 2012, p. 29). No entanto, a ideia não foi posta em prática, uma vez que a ação jesuítica junto aos Kaingang foi logo encerrada.

Ainda que não se tenha criado uma escola para os Kaingang no século XIX, há registros de índios que frequentaram a escola. “Há notícias de participação de alunos indígenas em escolas de não-índios nas colônias ou aldeamentos criados pelo governo em territórios Kaingang. No entanto, não há notícia de escola especificamente para índios Kaingang no século XIX” (FERREIRA, 2010, p. 5). Luis Emílio relatou-me que antes da construção de uma escola dentro da terra indígena, os poucos que estudavam iam “fora da área”, na “escola de branco”. As primeiras escolas para atender alunos indígenas foram criadas pelo SPI. Essas, em geral, não possuíam prédio próprio e as aulas aconteciam nas casas dos chefes de posto. Quem ensinava eram os chefes ou funcionários do SPI ou ainda seus parentes. O que se ensinava era geralmente a ler e a escrever, sempre nos moldes da escola não-indígena.

Na TI Guarita, a primeira escola, chamada Sepé Tiaraju, foi construída na década de 1940, onde hoje se localiza o setor São João do Irapuá. Segundo Adelino da Rosa, quem dava aula era o chefe do posto do SPI e sua esposa. Luís Emilio contou que “no tempo do SPI, o índio não gostava de estudar”. Disse que os “índios escapavam pela janela da escola”. Uma versão ampliada do Resgate Histórico da Escola Toldo Campinas<sup>59</sup> relata que o caminho até a escola naquela época (para os que moravam no setor da Estiva, distante cerca de 3 km do Irapuá) era de mato cerrado e que os indígenas utilizavam o medo de animais selvagens, como tigres, onças e cobras, com os quais poderiam cruzar no seu trajeto como “um pretexto para não frequentarem a escola” (2006, p. 6).

Segundo Bruno Ferreira, a desestruturação do modo de vida na primeira metade do século XX não se deveu apenas à escola, que tinha uma inserção superficial. Outros aspectos trouxeram mais “efeitos dissociativos ou desagregadores” ao modo de vida Kaingang, principalmente as consequências relacionadas ao contexto sócio-econômico, apontados na primeira parte do capítulo, devido à “presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou, ainda, da espoliação de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, na maioria das vezes” (FERREIRA, 2010, p. 9). O resultado daquelas escolas do SPI, em geral,

---

<sup>59</sup> A então diretora da escola Toldo Campinas, Dalva Gonzatto, ampliou o existente Resgate Histórico, elaborado em 2000, como trabalho para uma disciplina de seu curso de graduação em Pedagogia na UNIJUÍ, complementando com novas informações.

foi efetivamente de “alfabetizar, apenas, um bom número de indígenas”. A Kaingang Andila Inácio, no entanto, destaca que já nesse período começou a repressão linguística. “Então as crianças foram proibidas de falar o kaingang dentro da sala-de-aula, e as que insistiam em falar sua língua eram castigadas e, por medo dos castigos, as crianças se esforçavam a aprender a língua portuguesa” (2010b, p. 26). Segundo ela, essas primeiras escolas marcaram uma ruptura, pois considera que em “meados do século XX, o aprendizado kaingang continuava acontecendo como antigamente” e esta situação começou a mudar com a inserção das escolas nas terras indígenas.

Nos anos 60 houve uma nova tentativa de aproximação aos Kaingang de Guarita por parte da igreja. Considero importante trazer esse tema para o trabalho, pois a igreja e a escola foram e continuam sendo dois portadores do processo de ocidentalização. O seu verdadeiro poder de desestruturação cultural pode ser percebido no trecho da conversa com Adelino da Rosa, que transcrevo abaixo.

Adelino: Houve quando entrou o *pen ner*, o padre, nessa reserva aqui que veio da Argentina para cá. Isso foi em 1966, por aí, 1967. No tempo do SPI. Daí o vô chegou e disse “Ó meus filhos, chegou um *pen ner* aí.” De repente essas horas, uma caminhonete... Aí o vô diz assim “Chegaram”. Antes da chegada deles, eles botaram a mão do lado dos pés, pegaram uma bala e jogaram assim no terreno da casa. Nós nunca via isso, nós nunca vimos. Eu sei que nós se fomos pro mato. Em vez de pegar a bala. Corremos deles. Aí a mulher desceu lá e “Ó meus filhos, ó meus filhos, é doce, é doce!”. Aí ela descascou e mordeu, “Experimentem, é docinho!”. Capaz que nós fomos juntar. Aí depois eles trouxeram espelho, espelhinho de bolso. [risos] E foi indo. Daí eles conversaram com nós.

Juliana: Até então não tinha igreja aqui?

Adelino: Não tinha. Aí o vô reuniu nós, tudo pasmado. “Nós somos o povo de Deus”, diz o padre. Aí o vô dizia “Ó, diz que somos filhos de Deus”. “Nós temos alma, vocês têm alma”, e começou a explicar. “Somos irmãos, nós somos irmãos diante de Deus. Abaixo de Deus nós somos todos irmãos”. Aí mudou a questão. Irmão? Aí já começou a vir aquele irmão e já deixou de *kakrê*, *jamré*, *régre*, *jóg*. E foi caindo, caindo. Aí veio o pastor da igreja também, da Assembleia. A mesma palavra. **Por ali que nós viemos perdendo o nosso costume, nossa língua. Independente do colégio.** A gente não se considera mais com o nosso *rá téj*, nosso *jamré* (Entrevista com Adelino da Rosa, 27/09/11).

A entrada da igreja nas terras indígenas e seu discurso de que “todos são irmãos e filhos de Deus” trouxe mudanças às relações sociais dos Kaingang. A organização social e cosmológica dos Kaingang está baseada nas duas metades tribais, *kamê* e *kanhru*. Suas relações sociais são orientadas de acordo com esta dualidade e determinadas a partir do pertencimento a uma das metades. As pessoas que pertencem à mesma metade são os *régre*

(irmão, pessoas da mesma metade tribal) e as da metade oposta são os *jamré* (primo, genro, cunhado da outra metade tribal). As relações idealmente ocorrem com a metade oposta, pois ela é complementar, seja no casamento, com o sogro (*kakrê*) ou com o cunhado (*jamré*) (SILVA, 2001). Um exemplo do tipo de transformação acarretada pela influência da igreja é o quase abandono do costume de se tratarem por *régre* ou *jamré* ao se cumprimentarem, pois afinal agora são todos “irmãos”.

Com o fim do SPI e a criação da FUNAI não houve mudanças para a educação escolar dos indígenas; as escolas simplesmente passaram a ser administradas pelo novo órgão indigenista. Os professores continuaram sendo não-indígenas, normalmente, filhos e esposas dos chefes de postos e de outros funcionários do órgão, alguns provenientes de municípios vizinhos às Terras Indígenas. As escolas possuíam as mesmas características das escolas rurais.

As escolas funcionam de maneira desconectada da realidade das comunidades indígenas, apresentando uma programação escolar organizada para alunos não indígenas. Além disso, os professores não possuem uma preparação adequada para atender às necessidades dos alunos índios. Como o modelo de escola é rural, organizada para alunos filhos de colonos, não há a mínima chance de atender as especificidades históricas e sociolingüísticas indígenas (FERREIRA, 2010, p. 10).

Nesse período, a única escola de Guarita ainda era a de Irapuá. Abaixo transcrevo parte da entrevista realizada com Jesus Raimundo, morador da Estiva, que relata sua experiência escolar.

Daqui mesmo, nós íamos na aula, no meu tempo, de Irapuá, “apezito”, nós íamos daqui. Às vezes, nós pegávamos carona e chegávamos mais rápido, mas quando não pegava nenhuma carona, aí nós íamos a pé. Por isso que estou dizendo para minha família: hoje está bom para estudar. No meu tempo, ia quase 6 km daqui a pé, até o colégio. E tinha que voltar depois. E o frio que nós passávamos! Naquele tempo, caía mês de março, fevereiro, já tinha geada. Então, assim mesmo, a gente tinha que ir, se largar “apezito” para lá. E hoje não; o colégio está na porta da casa da gente e muitas vezes ainda fica difícil (Entrevista com Jesus Raimundo 29/09/11).

Até a década de 1970 as escolas para os Kaingang tiveram por objetivo a integração dos indígenas à sociedade nacional, tornando-os trabalhadores “civilizados”, bem como o aniquilamento de suas diferenças culturais. “Aqueles escolas se somavam a uma política integracionista e de miscigenação, que buscava com que os índios fossem gradativamente “dissolvidos” na sociedade nacional, sendo a educação escolar um instrumento utilizado para



isso” (FERREIRA, 2010, p. 8). Em 1970 foi criada a primeira escola específica para índios Kaingang na TI Guarita, no atual setor da Missão. A FUNAI, em parceria com a IECLB<sup>60</sup> e o Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>61</sup>, iniciou um curso para formação de monitores bilíngues com o intuito de que eles pudessem fazer uma ponte entre os mundos kaingang e não-indígena e viabilizar a transição da língua kaingang para a língua portuguesa – atuando como mediadores culturais. Ainda dentro do projeto nacional de integração dos povos indígenas, o diferencial desta iniciativa era que não se buscava mais abolir as línguas (e culturas indígenas), mas registrá-las e utilizá-las para ensinar os preceitos cristãos. Para isso se instituiria o ensino bilíngue, e, assim, a diferença linguística deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (SILVA, 1999). Apresento alguns dos objetivos do curso de monitores que demonstram essa tendência:

[...]

5 – Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas;

6 – Conduzir, pela educação bilíngüe, que caracteriza fundamentalmente a Escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para sua integração à vida nacional.

7 – Salvaguardando sua cultura e tradições, auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional

8 – Levar à valorização do trabalho e estudo como meio para o desenvolvimento. (SANTOS, 1975, p. 64-65).

O curso funcionava em regime de internato por dois anos. Sob permanente controle, os estudantes tiveram de se adaptar a rotinas rígidas de estudo e adequar seus hábitos, sendo obrigados a deixar de comer certos alimentos tradicionais e a abandonar costumes como o fogo de chão. Sobre essa experiência, Andila Inácio relata que “o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes, o cumprimento de horários para todos os trabalhos, das 06 horas da manhã até às 22 horas era rigorosamente cobrado, nos tornamos escravos do relógio” (2010a, p. 179). Em 1972, a primeira turma se formou e os monitores foram contratados pelas FUNAI. Inácio diz ainda que os monitores não tiveram uma boa aceitação pelas comunidades quando começaram suas atividades em sala de aula, pois o povo Kaingang passava por um período de conflitos quanto à sua identidade. “Tinham vergonha,

---

<sup>60</sup> A participação da IECLB nesta iniciativa refere-se à missão luterana iniciada na década de 1960, mencionada na primeira parte do capítulo.

<sup>61</sup> O Summer Institute of Linguistics, (hoje denominado SIL International), fundado em 1934 nos Estados Unidos, é uma organização não-governamental científica de inspiração cristã, cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia. SIL INTERNATIONAL. *What is SIL International?* Disponível em: <<http://www.sil.org/sil/>>. Acesso em: 14 de nov. 2011.

pois aprenderam que ‘a sua língua não valia nada’, seus conhecimentos também não, e por isso não queriam ser ‘índios’. Queriam ser ‘brancos’, não queriam mais que seus filhos aprendessem o kaingang e sim o português, supostamente uma língua superior” (INÁCIO, 2010b, p. 29). Abaixo apresento um depoimento de Andila Inácio sobre sua experiência como monitora bilíngue, que revela sua decepção.

Após vinte anos do início do processo de alfabetização na língua kaingang, pelos monitores bilíngues, já não havia dúvidas pelos mesmos de que estavam a serviço da destruição cultural de seu povo, de que a escola era constituída nos padrões não-indígenas, visando aculturação. [...] Tal situação provocou uma insatisfação geral e incontida entre os monitores bilíngues, por terem sido usados por tanto tempo num projeto que previa o seu desaparecimento enquanto povo. (INÁCIO, 2010b, p. 30)

O relato de uma professora kaingang de Nonoai, que frequentou a escola no final da década de 1980, também demonstra que a educação indígena até aquele momento continuava tendo objetivos integracionistas e assimilacionistas, civilizatórios e catequizadores.

Assim que aprendíamos a ler e escrever, ganhávamos como prêmio, uma bíblia escrita no kaingang para ler no culto no domingo seguinte. Era um grande incentivo para nós, mal podíamos esperar para mostrar aos nossos pais que já sabíamos ler. Era um anúncio em grande estilo. Afinal esse era o principal objetivo de sermos alfabetizados em kaingang: ler a bíblia para ouvir a mensagem que ela nos trazia. Em outras palavras, isto era parte da política de integração que a escola exercia entre as comunidades (NASCIMENTO 2010a, p.170).

Com a Constituição Federal de 1988, a situação começou a se modificar. No Rio Grande do Sul, no início da década de 1990, os professores indígenas começaram a se mobilizar e cobrar por uma política de educação que respeitasse as formas diferentes de ensinar e aprender que já estavam garantidas pelo artigo 210 da lei maior do país. Fundaram a Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG) e começaram a se organizar para criar cursos de formação específica para professores indígenas. Cursos que os preparassem para continuar a exercer a função de intermediários – de pessoas que transitam entre os dois mundos, indígena e não-indígena – porém de uma forma diferenciada, numa perspectiva *intercultural*. Ou seja, de modo a criar um diálogo respeitoso entre esses dois mundos e em que se valorize também os conhecimentos e as concepções kaingang

(BERGAMASCHI, 2010). Faço menção especial ao Curso *Vãfy*, já que uma das escolas selecionadas para sediar um dos núcleos onde se realizaram as aulas foi a Toldo Campinas.<sup>62</sup>

Nas últimas duas décadas, os Kaingang vêm lutando para implementar a escola específica e diferenciada prevista na legislação, no intuito de tentar reverter o processo de ocidentalização e desestruturação cultural que sofreram até então, e poder se instrumentalizar para as lutas atuais dos povos indígenas. Segundo Bruno Ferreira, o povo Kaingang “carece de uma política pública de educação escolar que garanta a transmissão de conhecimentos para sua sobrevivência como povo etnicamente diferente, cultural e linguisticamente”, visto que “o contato com a sociedade envolvente representou para os Kaingang diminuição do uso de sua língua materna e suas práticas culturais” (FERREIRA, 2010, p. 36). Apesar do avanço no âmbito legislativo, o professor e pesquisador faz ressalvas quanto à realidade das escolas kaingang, pois considera que elas ainda reproduzem os conhecimentos ditos “universais” e não abrem espaços para os modos de ser, ensinar e aprender indígenas.

A escola foi forjada e, em boa dose ainda é, para transmitir conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais. A idéia de que deve haver um modelo de ensino especializado para as crianças, materiais específicos e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas que dizem respeito a uma história particular, a ocidental. Ao transpor esse modelo às populações com outras histórias e culturas, vemos que por melhor que seja (se é que dá para dizer assim) a intenção e esforço, ele acontece como uma espécie de resíduo: o de que essa escola está ligada a uma idéia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina, típica da sociedade ocidental não indígena. [...] Mais ainda, a escola reproduz a idéia de indivíduo e do individualismo, uma idéia central na escola da cultura ocidental. A escola incentiva a construção do individualismo no seio das comunidades Kaingang, em conflito com valores próprios indígenas. Sabemos que a característica básica da comunidade é a reciprocidade. Essa situação concreta impossibilita a prática de educação escolar específica, diferenciada e de qualidade (FERREIRA, 2010, p. 07 e p. 33).

Apesar de tudo, os Kaingang hoje demandam escola. “Isso aí é obrigação, a gente ter educação. [...] Então, sempre estou dizendo para minha família que hoje tem que estudar”,

---

<sup>62</sup> Realizaram-se até hoje dois cursos de formação específica de professores kaingang em nível de Ensino Médio. O *Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilingües – Habilitação Magistério* ocorrido entre 1993 e 1996 através de uma parceria entre a UNIJUÍ, a APBKG, a ONISUL, o COMIN, o CIMI, a SEE/RS e o MEC. Ministério da Educação; e o *Curso Vãfy: Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental* ocorrido entre 2001 e 2005 a partir de uma parceria entre a FUNAI, a UNIJUI e a UPF. Atualmente está em andamento o curso de *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica* na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde há 22 estudantes kaingang (ANTUNES, 2011).

disse-me Jesus Raimundo, pai de crianças que estudam na escola Toldo Campinas. Foi pensando no futuro de seus filhos, para que permaneçam Kaingang e possam lutar por seu povo, que a comunidade da Estiva se reuniu em 2001 para solicitar a regularização da escola que ali já existia sob a administração da FUNAI, enquanto escola indígena estadual. Segundo a Ata n<sup>o</sup> 08/2001, referente ao encontro que reuniu representantes de todas as escolas da TI Guarita para discutir a criação das escolas, o então cacique Carlinhos Alfaiate manifestou-se, afirmando que as escolas indígenas deveriam “preservar a própria cultura, manter as crianças dentro do próprio setor, ter autonomia própria e ainda, cada vez mais, resgatar a própria cultura” (RIO GRANDE DO SUL, 2001b).

A atual Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas foi criada pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) do Rio Grande do Sul em 2002 e autorizada em 2003. De fato, segundo relatos de moradores, a primeira escola da Estiva foi criada no final da década de 1970 em uma casinha de madeira coberta de capim, porque, de acordo com Jesus Raimundo, “era muito longe para as crianças irem no colégio no Irapuá”. No início dos anos 80, ela passou a funcionar no mesmo prédio da igreja, onde durante o dia aconteciam as aulas e à noite o culto. Já nos anos 90, o município de Redentora construiu um prédio de alvenaria, com uma sala que atendia alunos de 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série. Em 1997, o Estado enviou uma diretora para a escola, para ocupar o cargo por cinco anos, como experiência do projeto de estadualização das escolas indígenas. Em 1999, foi realizada uma reforma em que se construiu uma secretaria. No ano seguinte foi feita mais uma ampliação, com a construção de mais duas salas e um banheiro. Em 2001, porque iria sediar o curso *Vãfy*, de formação de professores, a escola ganhou mais uma ampliação: seis salas de aula, sala de direção, quatro banheiros, biblioteca, sala de professores, cozinha, refeitório, lavanderia, saguão, pátio fechado. Foi somente em 2005 que a escola teve a primeira formatura do 9<sup>o</sup> ano. A escola Toldo Campinas de 2011 será descrita no capítulo seguinte.

## II. A escola Toldo Campinas: específica e diferenciada?

São 7:15 da manhã, o sol ainda está clareando o dia e secando a umidade da noite, e já se veem movimentos de crianças nos arredores da escola. O sinal, previsto para às 7:35, bate quando chegam os últimos professores indígenas residentes em outras comunidades que vêm de ônibus. A esta altura, o barulho das crianças já é intenso. Risos, conversas e brincadeiras indicam que vir à escola é motivo de alegria. Alguns mais agitados e outros mais silenciosos se dirigem às salas de aula para mais uma manhã de estudos (Diário de Campo, 27/09/11).

O espaço a que esses alunos se dirigem todos os dias, visto de fora e desabitado, aparenta ser uma típica escola estadual. Um prédio de alvenaria, pintado de branco e cinza, cercado por uma grade. Na frente, escrito em letras grandes, se lê: *E. E. I. Ens. Fundamental Toldo Campinas*. E logo abaixo: *Estiva*. A escola se localiza a cerca de 150 metros da rodovia RS 330 e está a apenas alguns passos do posto de saúde para um lado e da igreja Assembléia de Deus para o outro. Essas três construções compõem o que, no meu ponto de vista, constitui-se no “complexo branco” da comunidade, ou seja, os lugares que o Estado, pessoas e entidades não-indígenas ocupam dentro da aldeia.

A construção escolar possui seis salas de aula, três banheiros (um para professores e funcionários), cozinha, refeitório, almoxarifado, sala da direção e uma pequena biblioteca. No pátio lateral há uma horta que é mantida pelos alunos nas aulas de Técnicas Agrícolas e cujos produtos são aproveitados na merenda escolar. No pequeno pátio gramado localizado na parte da frente há um pinheiro de araucária, que foi plantado há cerca de seis anos pelo professor de História e por um pai de alunos da escola. De acordo com o que me foi relatado, a ideia era trabalhar com os alunos a importância desta árvore para os Kaingang e contar a eles que na Estiva havia muitas araucárias antigamente. A escola não possui telefone fixo e as antenas de celular abrangem apenas certos locais. Ela possui laboratório de informática desde 2010, porém sem conexão à internet. A uma distância de 200 metros há uma quadra de esportes em concreto, que pertence à comunidade, porém é utilizada para as aulas de Educação Física, além de outras atividades escolares.



Frete da escola Toldo Campinas. Foto: Juliana Medeiros (2011).

Em seu horário de funcionamento, a escola também se assemelha muito a uma escola não-indígena. Ela funciona regularmente de segunda a sexta-feira nos dois turnos. De acordo com o livro ponto, as aulas da manhã, divididas em cinco períodos de 45 minutos, começam às 7:35 e terminam às 11:45. Às 10:00 inicia o recreio de 15 minutos. O turno da tarde começa às 12:50 e se estende até às 17:00, tendo um recreio de 30 minutos. Há certa flexibilidade em relação aos horários conforme o funcionamento da comunidade, como se pode ver no registro do diário de campo: em função da hora do ônibus utilizado pelos professores para se deslocarem até a escola, o sinal tende a bater ao redor das 7:45 no turno da manhã. Mesmo com essas particularidades, pode-se afirmar que o cumprimento dos horários, no entanto, não é muito rigoroso, como será demonstrado mais adiante.

Antes mesmo do início da aula, esse espaço escolar começa a tomar ares indígenas com a chegada dos alunos. Ela recebe todas as manhãs alunos e alunas do 6º ao 9º ano e ainda uma turma de 4º ano. Pela tarde, de 1º a 3º ano, um 5º ano e também uma turma de pré-escola que é gerida pelo Município de Redentora, mas ocupa o espaço da escola estadual. O número oficial de alunos matriculados é 156, porém em torno de 10% deste total não frequenta a escola – ou porque nunca apareceram, ou porque evadiram. Dos que vão à escola, o índice de assiduidade escolar é bastante alto. As ausências em função de atividades relacionadas ao modo de ser kaingang, como as viagens para venda de artesanato em que muitas crianças

acompanham os pais, não são computadas como falta. Assim como a flexibilidade em relação aos horários, há tolerância quanto às faltas justificadas. Estas características da escola estão ligadas à garantia de um calendário específico e diferenciado que seja adequado às necessidades da comunidade. Em certos aspectos, como nos acima mencionados, a escola possui um calendário próprio, mas em geral, ele está pensado nos padrões da escola não-indígena. Com exceção de três alunos, o restante é morador da comunidade em que está localizada a escola. Apenas 12 são não-indígenas – todos esses, no entanto, possuem relação de parentesco com algum morador da Estiva. A maioria reside a uma distância que se faz a pé em poucos minutos. Cerca de uma dezena deles faz uso do transporte escolar fornecido pelo Município.

Professores e funcionários indígenas também compõem o cenário. Dos 13 professores da escola, oito são Kaingang, sendo quatro deles moradores da comunidade. Os demais moram em outros setores da TI, assim como alguns dos funcionários. O restante dos professores são não-índios que se deslocam das cidades da região. Todos os professores indígenas possuem vínculo de contrato emergencial com o Estado, com exceção da professora da pré-escola que é contratada pelo Município de Redentora. A maioria possui apenas magistério não-indígena, exceto a professora de Geografia que tem formação superior pela UNIJUÍ. O professor de História está cursando a licenciatura na mesma universidade, porém tem sua matrícula trancada há mais de um ano. Dos oito, somente três possuem formação específica em cursos para professor indígena.

Os cargos de gestão da escola são todos exercidos por não-indígenas: direção, vice-direção, coordenação, supervisão e secretaria. Em 2011, a função de coordenador pedagógico passou a ser compartilhada com um professor kaingang, Bruno Ferreira. É importante frisar que nesta escola, assim como em todas as escolas indígenas da TI Guarita, não ocorrem eleições para os cargos da equipe diretiva. Eles são indicados por gestores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), os quais, por sua vez, são cargos de confiança do grupo político que ocupa o governo do Estado. O tema da gestão escolar será aprofundado no decorrer do texto.

O currículo da escola possui ensino fundamental completo desde que a escola foi criada pelo Estado, em 2002. Atualmente está organizado de 1º a 9º ano. As cinco turmas dos anos iniciais possuem professores kaingang, exceto o 5º ano<sup>63</sup>. Nos anos finais, além das

---

<sup>63</sup> Considero importante sublinhar que a professora não-indígena do 5º ano foi nomeada pelo concurso do Estado de 2005, que possuía vagas específicas para as escolas indígenas. Ela ocupou uma vaga para “Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa com Conhecimento em Língua kaingang”, que tinha

matérias convencionais (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Educação Física), o currículo possui algumas disciplinas diferenciadas: Técnicas Agrícolas, Artesanato, Valores Culturais e Kaingang. Todas estas são ministradas por professores indígenas. Na última parte do capítulo realizo uma reflexão sobre essas matérias.

Agosto, manhã de segunda-feira. Acompanho a aula de artesanato da professora Clair. Em língua kaingang, ela explica a atividade. Em seguida, faz o mesmo em português - alguns alunos não falam o idioma indígena. A proposta do dia é trabalhar com taquaras para confeccionar materiais para o grupo de dança e para a exposição de artesanato que será feita na ExpoRedentora<sup>64</sup>. A turma se desloca para o pátio da escola e começa a manusear longas taquaras. Com dois facões, a primeira coisa que os alunos fazem é parti-las em pedaços menores. Em seguida, revezando-se com a faca, começam a raspar as taquaras, removendo a película verde que as cobrem. Troca de períodos e uma nova turma vem trabalhar com a professora Clair. Agora os alunos cortam as taquaras em tiras finas. A professora trabalha junto, limpando e afinando as tiras, que serão posteriormente utilizadas para trançar (Diário de Campo, 08/08/11).



Alunos durante a aula de Artesanato. Foto: Juliana Medeiros (2011).

---

o objetivo de atender professores indígenas não-falantes do idioma nativo ao exigir apenas noções básicas da língua. Porém, da forma como foi elaborado o edital, abriu-se a possibilidade para a inscrição de não-índios, como a professora em questão, que depois de anos trabalhando na escola Toldo Campinas já possuía certo conhecimento da língua kaingang, sendo capaz de ser aprovada no concurso.

<sup>64</sup> Ocorrida entre os dias 29/09 e 02/10 de 2011, a 1ª ExpoRedentora foi um evento organizado pelo município de Redentora que mobilizou a indústria, a agricultura, o agronegócio, o comércio e as comunidades indígenas da região. Contou com exposições de máquinas agrícolas, feiras de produtos industrializados, artesanato e alimentos, palestras, shows e apresentações culturais.



O cenário descrito é muito diferente do que é possível observar em qualquer escola não-indígena. A começar pelo lugar onde está localizada a escola, uma Terra Indígena. Os alunos e a professora são Kaingang. A língua falada em aula é indígena. A matéria se chama “Artesanato”, não “Artes”. A atividade de aula é o uso da taquara. Situações de aula como essa são características desta escola indígena. Porém, a pergunta que surge é: isso significa que a escola Toldo Campinas seja específica e diferenciada e que atenda aos anseios e às necessidades dos Kaingang?

Segundo a definição de escola indígena proposta pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), ela deve ser *comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada* (BRASIL, 1998). Comunitária, porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural, pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngue, visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola.

Se no papel está garantido aos povos indígenas uma educação específica e diferenciada, isso não significa que na realidade isso de fato aconteça. A constituição dessa escola é um processo que está diretamente ligado à *autoria* indígena da escola, no sentido que a entende Daniel Munduruku, como uma forma de ocupar efetivamente esse espaço e ser sujeito ativo dele. O escritor indígena reconhece os avanços em relação à educação escolar indígena, mas adverte que se trata mais de discursos políticos que dizem levar “em consideração o ‘pensar’ dos representantes nativos” do que práticas efetivas, pois a realidade escolar nas aldeias “não respeita o caminho da memória e da tradição indígena em seu mais amplo sentido” (2011, p. 46). Segundo ele, ainda é preciso caminhar muito para que haja uma pedagogia e uma escola de fato indígenas.

Muitos desses programas [de educação indígena] têm partido do princípio de que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. *Isso é muito positivo se a gente entender que a*

*autoria, aqui defendida, significa que esses povos possam, num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento (MUNDURUKU, 2011, p. 47, grifos meus).*

A escola indígena é específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola (BRASIL, 1998). Seguindo este raciocínio, se existem mais de 200 etnias indígenas no Brasil, com línguas, culturas, modos de pensar e viver diferentes, não há como criar um modelo único de escola. “A própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas” (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10). Cada povo deve ter o direito de pensar a sua escola. Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena e mesmo na ocidental, que sempre buscou homogeneizar as pessoas, a escola indígena específica e diferenciada vem com uma proposta inovadora de respeito às diferenças. “A escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998, p. 22). A escola Toldo Campinas está sendo constituída a partir dessas concepções?

De fato, a escola em questão está localizada dentro de uma Terra Indígena, atende estudantes índios, possui professores e funcionários kaingang e possui diversas características que a tornam diferente das escolas não indígenas, como o ritmo das aulas, o *estar* contemplativo<sup>65</sup> dos alunos, a disposição e a alegria das crianças ao ir à escola, o idioma falado pela maioria, determinados conteúdos trabalhados pelos professores, as formas de se relacionar, as brincadeiras. Nas páginas que seguem buscarei refletir sobre a caminhada da escola Toldo Campinas, na sua construção enquanto específica e diferenciada, tratando de apontar alguns obstáculos (e quem sabe soluções) nesse trajeto e de discutir as matérias que tentam fazer do seu currículo uma proposta diferenciada.

## 2.1 A gestão da escola indígena

---

<sup>65</sup> Inspirada no conceito de *estar* ameríndio de Kusch, Bergamaschi (2005), reconhece no modo de ser indígena, um outro ritmo, uma forma diferente de viver o tempo, em que há calma e não há pressa, uma capacidade de admirar a vida passar, de contemplar e estar em silêncio sem se preocupar – percepção que também tive na convivência com os Kaingang.

“Por que a escola é indígena e a diretora não é?”, pergunta-se o professor Lairton em uma aula de Valores Culturais (12/08/11). Em primeiro lugar, o problema que mais salta aos olhos, e é o mais citado pelos professores como um entrave, é a questão da gestão escolar. Em artigo, Bruno Ferreira queixa-se da falta de autonomia dos professores porque “[...] os não-índios ainda mantêm, em suas mãos, as direções das escolas das terras indígenas com o consentimento das lideranças indígenas e Secretaria da Educação do Estado-RS, quando estes têm por obrigação legal garantir a efetivação da educação específica e fazer com que os professores assumam as escolas” (2010, p. 14). O fato da direção da escola estar nas mãos de professoras não-indígenas é uma questão muito complexa, pois envolve aspectos legais e uma rede política ligada a diferentes esferas de poder: governo do Estado, líderes de partidos políticos em âmbito municipal e as próprias lideranças indígenas, ou seja, está para além do alcance dos professores que são submetidos a essa ordem das coisas.

O Estado não está seguindo as recomendações da legislação educacional estadual no que diz respeito à realização de eleições para diretor nas escolas indígenas. Em 1995 foi aprovada a Lei nº 10.576, a lei da Gestão Democrática no Ensino Público, que por seu próprio nome indica o espírito que a rege: a democratização no ensino. Conforme o Artigo 19, “o processo de indicação de Diretores de estabelecimentos de ensino público estaduais *será feito mediante votação direta pela comunidade escolar* e exigida a participação em curso de qualificação para a função” (RIO GRANDE DO SUL, 2001a, grifos meus). No entanto, é o governo do Estado, através da Coordenadoria Regional de Educação, que nomeia os diretores das escolas indígenas. O que significa que a direção das escolas indígenas está sujeita aos interesses do governo e do partido no poder e às mudanças que ocorrem a cada quatro anos. Esta atitude, a meu ver autoritária, viola muitos aspectos do princípio da gestão democrática do ensino público, principalmente em relação à autonomia da escola e à participação da comunidade escolar na sua construção, o que afeta diretamente todo o seu funcionamento.<sup>66</sup>

Documentos construídos por professores kaingang endossam e reforçam a ideia da gestão democrática. Segundo a Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas

---

<sup>66</sup> Entendo o princípio da gestão democrática do ensino público conforme o Artigo 1º da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº. 11.695, de 10 de dezembro de 2001: A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos: I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia da descentralização do processo educacional; VI - valorização dos profissionais da educação; VII - eficiência no uso dos recursos (RIO GRANDE DO SUL, 2001a).

Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul<sup>67</sup>, a “direção [deve ser] indígena, escolhida por eleição, com autonomia para discutir com os demais segmentos da escola (CPM, Conselho Escolar e Lideranças), para administrar recursos financeiros, materiais didáticos e o andamento escolar em geral” (2000, p. 6). O texto segue e especifica que, em caso da direção ser não-indígena, sua escolha deve seguir as mesmas determinações da direção indígena, ou seja, deve ocorrer por meio de eleições. Para estes casos, aponta que um professor indígena deve ser escolhido pela comunidade escolar para fazer parte das decisões da escola juntamente com a equipe diretiva.

Da maior a menor instância, os cargos executivos da administração pública do Estado são preenchidos a cada nova eleição através de indicações. Essas indicações estão diretamente relacionadas a interesses dos partidos e dos líderes políticos locais. Ou seja, não só o coordenador da CRE e o diretor, mas outros cargos menores, como os de coordenador e supervisor pedagógico e secretário de escola, estão sujeitos à rede de influências ligada ao partido que está no governo. Muitas vezes a administração das prefeituras também entra no jogo de interesses, conquistando algum cargo de sua preferência ou posicionando-se frente a tomadas de decisões. Quando as indicações ocorrem para cargos que estão dentro das Terras Indígenas, entra em cena outro agente de grande influência: o cacique. Para que determinada pessoa assuma um cargo de diretor, por exemplo, existe antes uma espécie de negociação com a liderança indígena, em que ela tem que aprovar a entrada desta pessoa em sua área – muitas vezes através de um tipo de pagamento. Estas relações clientelares são muito fortes entre os próprios indígenas. Presenciei professores índios em diversas oportunidades – na Estiva, no curso de Especialização Proeja Indígena<sup>68</sup> e em reunião na SEE – relataram que sua atuação em sala de aula depende da aprovação do cacique. Em tom de queixa, alguns professores denunciaram o poder autoritário de suas lideranças que, muitas vezes, por questões pessoais, impedem que profissionais capacitados e com vontade de trabalhar desempenhem sua função nas escolas.

Esta insatisfação de alguns professores em relação aos caciques pode estar relacionada a dois aspectos da organização política e social kaingang que são recorrentemente descritos nos estudos sobre este povo indígena: a centralidade das chefias indígenas, ora descritas como

---

<sup>67</sup> Documento elaborado em conjunto por professores kaingang, como resultado dos encontros de formação continuada no Rio Grande do Sul no ano de 2000.

<sup>68</sup> Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta Diferenciada para Indígenas, coordenado pela UFRGS com apoio da SETEC/MEC – Secretaria de Ensino Técnico, iniciado em 2010 e concluído em 2012.

“despóticas”, ora enfatizando sua “habilidade”; e o “caráter faccionalista da organização desta sociedade” (FERNANDES, 2004, p. 85). Segundo o antropólogo Ricardo Cid Fernandes, a organização política nas comunidades kaingang é marcada por uma “dinâmica de conflitos e alianças que fundem política e parentesco” (2004, p. 122), ou seja, as relações entre os grupos familiares estão diretamente ligadas à composição das lideranças. Ele destaca que as divisões e a segmentaridade são constitutivas dessa dinâmica e, por isso, “a todo o momento os Kaingang estão redefinindo a composição de suas lideranças políticas” (2004, p. 138). A organização política em uma comunidade kaingang ocupa o centro da vida social e ela geralmente envolve, além do cacique, o vice-cacique e outras lideranças, também chamadas de polícia indígena – são eles os responsáveis pelas tomadas de decisões. Um aspecto sobre o qual eles têm de decidir diz respeito à “distribuição do acesso a bens e oportunidades geradas no interior da comunidade, em especial geradas pela inserção da comunidade no contexto do mundo dos ‘brancos’ [...]” (2004, p. 124). Um exemplo é o acesso a funções remuneradas junto às instituições governamentais, como é o caso dos cargos nas escolas ligados à SEE, motivo de discussões e disputas políticas. A autoridade que possuem as lideranças kaingang e as relações de aliança e conflitos inerentes à organização política e social desta sociedade seriam uma possível resposta para a queixa de alguns professores acima citada. São os chefes políticos que escolhem quais professores vão trabalhar na escola da comunidade e concedem a eles autorização. Não manter uma relação de aliança com quem está na liderança explicaria o fato deste professor ser vetado de ocupar cargos na escola. Estudos antropológicos sobre este tema poderiam auxiliar em um aprofundamento sobre as relações entre a política indígena interna e a educação escolar. No entanto, não foi possível adentrar nessa temática.

Retomando a questão da gestão escolar, é importante dizer que a direção da escola indígena, enquanto cargo político, tem consequências sérias para a educação escolar, que busca se construir específica e diferenciada. Como já apontado, uma das características da escola indígena é que ela deve ser comunitária, ou seja, contar com a participação da comunidade no projeto político-pedagógico. O que claramente não acontece de forma efetiva, se a direção não está nas mãos de pessoas escolhidas pela comunidade escolar para gerir a escola. Isso é o que nos diz Maria Inês de Freitas, professora kaingang e funcionária da FUNAI,

[...] no meu entendimento, a escola que nós temos no Rio Grande do Sul hoje, o modelo de escola que nós temos implantado, ele não é adequado para atender as especificidades das escolas indígenas. Primeiro, porque as decisões não passam pelos professores indígenas. As decisões pedagógicas, a direção da escola, a definição de como trabalhar, por exemplo, a filosofia da escola, a postura política

que a escola tem, tudo isso não passa pela decisão dos professores, e no meu entendimento essa é a grande dificuldade que nós temos” (2003, p. 44).

É importante destacar que a mesma legislação que propõe a gestão democrática, atualmente impõe obstáculos para que professores indígenas ocupem cargos de diretor. Pois um dos requisitos para ser candidato a diretor é que o professor seja concursado. Atualmente, de um total de 350 professores indígenas vinculados ao Estado, apenas cerca de 30 são concursados. Todos os demais possuem apenas contrato emergencial. Este quadro tem relação direta ao fato de que hoje, nas 72 escolas indígenas estaduais, apenas dois diretores sejam indígenas<sup>69</sup>. Segundo informações de Rodrigo Venzon, responsável pelo Núcleo de Educação Indígena da SEE, esses dois diretores foram escolhidos por “consenso”, em reunião com a comunidade e não por meio de eleições, conforme indicam os documentos elaborados pelos professores indígenas já citados. Considerando que a organização social e política kaingang é marcada pela segmentaridade, os significados de uma decisão por consenso mereceria um estudo aparte. De qualquer modo, ela envolveu a comunidade e foi tomada com autonomia, não foi imposta de fora por pessoas ligadas ao governo do Estado. Em função da situação geral de exclusão dos professores indígenas dos cargos diretivos, seria necessário que se criasse algum dispositivo legal que permitisse que mais indígenas ocupassem a posição central na gestão das escolas, como a categoria de professor indígena. “É preciso criar a categoria professor indígena, no plano de carreira do ensino público. Dessa forma, garantindo concurso diferenciado como diz a legislação, pois só então a gestão escolar estaria a cargo dos professores Kaingang” (FERREIRA, 2010, p. 32).

Da forma como acontece a designação dos diretores de escolas indígenas, as pessoas que assumem normalmente não possuem relação alguma com a realidade local da escola e desconhecem suas necessidades e anseios. Na maioria das vezes são profissionais despreparados para trabalhar com comunidades indígenas, sem qualquer formação específica e sem conhecimento da legislação relativa à educação escolar indígena. Acrescido a esses problemas, é comum que tenham preconceitos em relação a esses povos. Tudo isso leva a que dificilmente haja um diálogo construtivo entre, por um lado, os gestores e, por outro, os professores indígenas e a comunidade.

Estes [os gestores], em geral, não têm conhecimento das garantias legais que amparam a especificidade do processo de escolarização indígena e tampouco

---

<sup>69</sup> Em escolas kaingang localizadas nas TIs Inhacorá e Borboleta.

(re)conhecem as especificidades culturais e sociais desses povos. Como resultado dessa falta de capacitação para o trabalho com a especificidade da educação indígena, acabam administrando as escolas indígenas desde uma perspectiva formal e generalista. Eles passam a requerer, por exemplo, que os professores indígenas cumpram sua carga horária integralmente dentro da sala de aula, como os não indígenas estão acostumados a fazer, ou, então, enviam para as aldeias materiais didáticos inadequados para o trabalho nas escolas indígenas (ANTUNES; BERGAMASCHI; SANTOS, 2010, p. 469).

No caso específico da escola Toldo Campinas, a diretora atual assumiu o cargo em 2011 (em função da troca de governo). Ela já possuía certa experiência com educação escolar indígena, pois foi diretora de outra escola na TI Guarita (E.E.I.E.F. Herculano Joaquim, no setor Laranjeiras) por dois anos, além de ter trabalhado em uma escola não-indígena que atende muitos estudantes índios no ensino médio (E.E. Américo dos Santos, na vila São João). No entanto, quando a questioneei se possuía conhecimento do aparato legislativo relacionado à educação escolar indígena, percebi que ela não sabia do que se tratava. Perguntei se havia na escola algum documento ou lei sobre o tema e ela me disse que não. Quanto a cursos de formação específicos ou reuniões formadoras chamadas pela CRE para profissionais dessa modalidade de escola, ela também respondeu negativamente.

Em conversas que tive com a diretora e a vice-diretora, ficou claro que não há diálogo nem com a comunidade, nem com os professores kaingang. Elas relataram que quando são chamadas reuniões com o Conselho Escolar, poucos representantes comparecem e, quando comparecem, quase não participam. Sobre a relação com os professores, elas afirmaram que eles são sossegados, não tomam iniciativas e tudo depende da direção. Um exemplo dado foi o grupo de dança da escola. Segundo elas, o grupo começou este ano por iniciativa da própria direção. “Vocês consideram a escola Toldo Campinas específica e diferenciada?”, perguntei à diretora e à vice-diretora. A primeira respondeu que sim e citou as matérias específicas, as Olimpíadas Indígenas, a Semana do Índio. A outra complementou que só as disciplinas específicas não fazem a escola ser diferenciada; seria necessário que houvesse mais atividades. Para ela, o que é “diferenciado” na escola são as faltas e um certo descomprometimento em relação às aulas. Ainda acrescentou que, se os índios ocupassem seus cargos, eles não cumpririam o calendário escolar conforme estabelecido por lei. Quando questioneei como deveriam ser abordadas as matérias convencionais, a vice-diretora respondeu que devem ser trabalhadas segundo o modelo não-indígena. A história dos Kaingang, por

exemplo, deve ser trabalhada na aula de Kaingang ou Valores Culturais, não na aula de História, em que se deve estudar a história do Brasil<sup>70</sup>.

Apesar da diretora e da vice-diretora terem apontado os professores indígenas e um suposto jeito indígena de ser como responsáveis pelos problemas da escola, os professores kaingang parecem não concordar com esta visão. Segundo Maria Inês Freitas, “boa vontade a gente tem; [...] mas falta mais coesão, faltam parceiros, parceiros que escutem a fala dos índios, que escutem a necessidade dos índios e façam dessas necessidades as tomadas de decisões. E é isso que falta para deslanchar a questão da qualidade do ensino, a questão do funcionamento da escola específica e diferenciada” (2003, p. 45). Minhas observações sobre o dia-a-dia da escola demonstram que, de fato, a situação da gestão e do funcionamento da escola, é muito complexa. A maneira como a diretora dirigiu a escola na semana da ExpoRedentora é significativa para pensar estas questões.

Na segunda-feira chego na escola às 7:45 e vejo do lado de fora dos portões os alunos, as merendeiras e os professores indígenas - alguns que haviam se deslocado de outros setores para trabalhar. Muitos alunos já haviam pulado as grades e brincavam no pátio da escola. Estavam todos sem entender por que a escola estava fechada. Logo descobriram: a diretora havia cancelado as aulas sem sequer avisar os funcionários e professores índios, deixando as crianças que queriam aula, sem aula (Diário de Campo, 03/10/11).

O envolvimento da escola com o evento da cidade de Redentora seria de duas formas: a apresentação do grupo de dança no sábado à tarde e a organização de um estande para vender artesanato por parte apenas do 9º ano e de seu professor regente durante todos os dias da feira. Ou seja, em função de trabalhar no sábado, não haveria aula na sexta. O que aconteceu na prática foi que não houve aula nem quinta-feira, nem sexta-feira e nem segunda-feira. Na quinta, porque supostamente o grupo de dança tinha que ensaiar e a escola tinha que montar o estande na cidade; na sexta em função da apresentação de sábado; e na segunda pelo “cansaço” por causa do envolvimento em todo o período do evento, que levou à situação descrita acima. Uma decisão unilateral da diretora de cancelar as aulas expressa o desrespeito pelos professores indígenas e pela comunidade, que nem sequer foram avisados.

---

<sup>70</sup> Em outra ocasião tive a oportunidade de conversar com a diretora da escola *Katiu Griá*, localizada em outro setor da TI Guarita, em que ela revelou o que pensa a respeito dos Kaingang: os índios não têm interesse em estudar; os professores não dão valor para os cursos de formação, querem só as bolsas e as diárias; acham que os “brancos” tem que fazer tudo para eles porque tiraram tudo deles; não querem aprender história, querem saber só da sua própria história.



Ao longo de todo o período que acompanhei a escola Toldo Campinas, observei incontáveis situações em que prevalece um aparente descompromisso com a escola. Faltas por parte dos professores, principalmente indígenas, são muito comuns. Não passei uma semana sem que houvesse faltas – sendo usual alcançarem o limite de faltas permitido legalmente. Outra atitude recorrente é chegar atrasado ou ir embora mais cedo. No segundo caso, sempre com o consentimento da direção. Quando é apenas um professor que falta, ou juntam-se turmas – muitas vezes realizando uma atividade alternativa, como assistir um filme – ou o professor se divide em duas turmas passando um tempo com cada uma. Presenciei um dia em que apenas a secretária, o coordenador pedagógico e dois professores do turno da tarde permaneciam depois das 15:00. A diretora e a vice nem sequer haviam comparecido. Além dessas situações, é freqüente que os professores se ausentem da sala de aula pelas mais diferentes razões: fazer fotocópias, buscar materiais, discutir outros assuntos com a direção, conversar com alguém, atender o celular na secretaria, tomar chimarrão.

Observei que os professores – indígenas e não-indígenas – habitualmente demoram para iniciar a aula ou terminam mais cedo. Não demonstram preocupação em trabalhar todo o conteúdo do plano de estudo; parecem apenas querer cumprir sua carga horária sem se preocupar com o aproveitamento dessas horas. Sempre que têm a oportunidade, não dão aula. Preferem ir ao laboratório de informática (sem ter nenhuma atividade planejada), passar um vídeo, pedir que os alunos leiam o livro didático, acompanhar o ensaio da banda. Parecem sempre exigir apenas o mínimo de seus alunos. Das professoras não-indígenas ouvi mais de uma vez que “os alunos indígenas têm outro ritmo”, “são mais lentos” e “estão sempre um ou dois anos atrasados em relação aos alunos das escolas não-indígenas”. Dois casos são exemplares: em uma aula de 5º ano, a professora estava usando um livro didático de 3º ano para trabalhar leitura e interpretação de texto; em uma aula do 9º ano a professora de Português estava ensinando divisão silábica, um conteúdo de 3º ano. Uma clara demonstração do desrespeito às capacidades e à inteligência dos alunos, ligado aos preconceitos históricos em relação aos povos indígenas, que atinge não somente as gestoras da escola, mas os professores não-indígenas também.

A questão do salário pode ter relação com essas posturas dos professores. Para os não-índios, trabalhar em uma escola indígena significa receber um incremento no seu salário, a gratificação pelo difícil acesso. Por esse motivo, é provável que professores que não possuem nenhum interesse ou afinidade com os Kaingang trabalhem em escolas indígenas. Já para os professores índios, a possibilidade de um salário fixo e relativamente alto, se pensado na realidade local, também é um grande incentivo para que queiram trabalhar como professores,

sem necessariamente terem interesse na educação. Isso ficou mais evidente quando soube das disputas entre os professores por horas-extras nas aulas de progressão (reforço no turno inverso). Ou ainda, quando a professora da pré-escola me relatou que, a princípio não gostava da ideia de ser professora, mas, estimulada pelos pais para ter uma profissão, concluiu o magistério.

As descrições acima nos colocam questões a respeito do funcionamento e da gestão da escola kaingang. Existe uma grande preocupação por parte de professores indígenas para que escola específica e diferenciada não seja confundida com escola sem qualidade. Em função de uma legislação que dá liberdade às escolas para pensarem o currículo, o calendário, os tempos e os espaços da escola, abre-se margem para que haja certo descuido com os processos de aprendizagem, tendo sempre como “desculpa” o fato de ser diferenciada. Essa preocupação também está ligada à perspectiva de que esses alunos, egressos das escolas indígenas, vão continuar seus estudos em escolas de ensino médio fora da aldeia e precisam ser preparados para isso. É difícil compreender o que significam as atitudes de aparente descompromisso acima descritas. Em uma escola não indígena, seriam facilmente avaliadas como desleixo – e neste ponto é importante destacar que a direção não é indígena. Em se tratando de uma escola indígena, seria necessário uma análise mais minuciosa, para ver até que ponto esse “descaso” não pode ser um tipo de resistência à lógica disciplinar – entendida no *eixo dos saberes* e no *eixo do corpo* (VEIGA-NETO, 2008) – que acompanha a instituição escolar. Para Bruno Ferreira, só no momento em que os índios assumirem a direção da escola é que ela poderá ser específica e diferenciada, pensada a partir das concepções kaingang e do jeito de ser kaingang. Daniel Munduruku refere-se a essa mesma ideia quando fala em autoria indígena da escola. Somente quando os índios realmente tomarem a escola para si é que eles poderão tentar reverter o quadro deixado por uma longa experiência de escolarização que buscou integrar, civilizar e ocidentalizar os povos indígenas.

Penso que, além de viabilizar o acesso de professores indígenas à direção das escolas, outro passo a ser tomado para que a escola seja específica e diferenciada e funcione de acordo com as expectativas da comunidade é investir na formação dos profissionais da educação escolar indígena, professores, funcionários e gestores, indígenas e não-indígenas. Para que os não-índios conheçam a história e a cultura dos povos nativos, dominem a legislação referente à escola indígena e possam assim contribuir na construção dessa escola; para que os indígenas possam conhecer ainda mais sobre seu próprio povo, sobre suas formas de educação tradicional, para que valorizem seus conhecimentos e, a partir daí, possam pensar que educação querem para suas crianças. Nesse sentido, é importante dizer que há um

“descompasso entre as garantias legais que asseguram o processo de formação específica desses professores e a realidade dos sistemas estaduais de ensino, responsáveis pelo atendimento das demandas educacionais das comunidades indígenas” (ANTUNES; BERGAMASCHI; SANTOS, 2010, p. 468). A formação dos professores indígenas atualmente se dá majoritariamente em escolas não-indígenas. Cursos de magistério indígena ocorreram, até o momento, de forma eventual: foram apenas duas turmas, como mencionado no capítulo anterior. Depois de 2005 nenhuma nova iniciativa foi tomada. A situação atual mostra que a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul precisa se comprometer com a criação desses cursos de formação e apoiar, de fato, o processo de construção da escola específica e diferenciada.

## 2.2 As matérias específicas: Kaingang, Artesanato e Valores Culturais

*"Garĩnh sĩ vỹ garĩnh fag o ki tyj tĩ. Hã ki tỹ mog mũ. Ti sĩ ki ta jẽg tĩj mũ. Ag mog kar hã ag tỹ garĩnh fag kãgmĩg tĩ. Kỹ fag tỹ fag o géj mũ ser."*<sup>71</sup> Este é o texto que o professor de Kaingang coloca no quadro na turma do 8º ano<sup>72</sup>. Abaixo coloca quatro perguntas. Falando em língua portuguesa, ele explica que é para copiar somente as perguntas. Passado um tempo, ele dá as respostas aos alunos, "A resposta da primeira está aqui... a resposta da segunda está aqui...", ao sublinhar palavras do texto. Quando os alunos terminam, o professor sugere fazerem uma leitura coletiva do texto e, com a régua, vai apontando as palavras e os alunos vão lendo. Percebo que dos sete alunos que estão em sala de aula, apenas três acompanham a leitura. "Sei que uns sabem mais que outros, mas vocês tem que perguntar", diz o professor. Um aluno responde "E os que não sabem nada?" (Diário de Campo, 10/08/11)

### De acordo com o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang<sup>73</sup>,

Em virtude do caráter bilíngüe da escola indígena, o estudo do kaingang perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na comunidade, enquanto que a alfabetização acontece a partir da língua materna, kaingang ou portuguesa, respeitando as características e as decisões de cada *êmã* (2003, p. 5)<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> Tradução do pequeno texto: O pintinho nasce do ovo. Assim ele cresce. Quando pequeno ele vive comendo. E quando cresce ele pega as galinhas. Aí elas põe ovo.

<sup>72</sup> O professor estava substituindo a professora Elfrida, então em licença maternidade.

<sup>73</sup> Este documento foi elaborado, em conjunto, por professores kaingang, como resultado de encontros de formação continuada ao longo do ano de 2001 no Rio Grande do Sul. Em 2003, ele foi aprovado como regimento padrão das escolas estaduais indígenas kaingang pelo Conselho Estadual de Educação. Em 2006, a escola Toldo Campinas adotou esse regimento com algumas adaptações à sua realidade escolar.

<sup>74</sup> *Êmã* em kaingang significa comunidade, aldeia, Terra Indígena.

Conforme o acima disposto, a escola kaingang deve ser bilíngue ao longo de todos os anos escolares, o que significa que ela deve ensinar tanto o kaingang quanto o português. O português, pois é a língua nacional e a consideram necessária para se relacionar com a sociedade não-indígena. O kaingang, porque é a língua indígena originária do seu povo. Considerando que há comunidades em que o kaingang já não é o idioma materno, o Regimento Coletivo coloca a possibilidade de que ela aconteça no português, contanto que seja decisão da comunidade. A Proposta Político-Pedagógica de Referência para as Escolas Kaingang agrega ainda que “sempre que possível é desejável que o mesmo professor seja responsável pela alfabetização em língua materna e pela introdução da escrita na segunda língua” (2000, p. 2). Desse modo, o ideal é que o professor seja bilíngue, para que ele mesmo possa alfabetizar o aluno a partir de sua língua mãe, seja ela qual for.

A escola Toldo Campinas, quando de seu pedido de regularização junto ao Estado, em 2001, apontava que a alfabetização deveria ser em kaingang, decisão tomada em reunião pelos pais. Entretanto, a realidade da escola mostra que há dificuldades em se efetivar enquanto bilíngue. O primeiro dado a se considerar a respeito da comunidade da Estiva e, conseqüentemente, dos alunos que frequentam a escola, é que a grande maioria fala ou entende o kaingang. Segundo os questionários que apliquei a 50 alunos dos anos finais da escola, 66% declararam ter o kaingang como primeira língua, 16% afirmaram “só entender” ou “falar pouco” e 18% disseram não falar nada. Apesar dos números demonstrarem que existe uma predominância do kaingang enquanto língua materna, isso não é o que ocorre na escola enquanto instituição de ensino. É importante deixar claro, no entanto, que entre os alunos é o idioma mais falado – o que representa um grande avanço se lembrarmos que, antes da Constituição de 1988, os alunos índios eram proibidos de falar seu idioma nativo em sala de aula, sob o risco de repreensão física por parte das professoras, segundo me relatou Bruno Ferreira, baseado em sua experiência enquanto aluno.

As dificuldades que a escola enfrenta nesse sentido devem-se, em parte, ao quadro de professores que ela possui. A representatividade dos professores indígenas é alta: oito dos 13 professores. No entanto, dos oito apenas quatro falam kaingang. Esta situação se torna mais grave quando atentamos para a pré-escola e os anos iniciais, em que o número se reduz a dois professores fluentes em kaingang. Na tabela abaixo pode-se observar a distribuição dos professores em suas respectivas matérias e anos e se são falantes ou não da língua kaingang.

---

<b>Professor (a)</b>	<b>Fala/Escreve Kaingang</b>	<b>Formação</b>	<b>Matéria (6º a 9º Ano)</b>	<b>Pré-Escola e Anos Iniciais</b>
Clair Sales	Sim	Ensino Médio	Artesanato	Kaingang em todos os anos
Lairton Melo	Não	Magistério e Superior incompleto (História)	História e Valores Culturais	3º Ano
Joseane Sales	Não	Magistério e Superior (Geografia)	Geografia e Técnicas Agrícolas	-
Elfrida Rĩgso da Rosa	Sim	Ensino Médio e Magistério Indígena	Kaingang	-
Dário N. Sales	Sim	Magistério Indígena	-	2º Ano
Elaine Daniel Sales	Sim	Magistério e Magistério Indígena (Vãfy)	-	4º Ano
Roseli Sales	Não	Magistério Indígena (Vãfy)	-	1º Ano
Roziméri Sales	Não	Magistério	-	Pré-Escola

Conforme se pode ver na tabela, nos dois primeiros anos escolares, os alunos ingressam na escola com apenas cinco e seis anos de idade, em sua maioria falando o kaingang, e se deparam com um professor que fala exclusivamente a língua portuguesa. Esta prática está em desacordo com o que foi estabelecido pela Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul: “A pré-escolarização e a alfabetização daqueles alunos que têm por língua materna o kanhgág deve ser realizada, obrigatoriamente, nessa língua, para não confundir o aluno. Deve-se trabalhar oralmente a língua portuguesa a partir da 2ª série, para possibilitar a continuidade da aprendizagem, pelo aluno, da segunda língua” (2000, p. 3). Na Estiva, as crianças saem de casa, onde vivem em sua língua materna, e começam a passar quatro horas de seu dia em contato direto com o português. Considerando esta realidade, o professor Bruno Ferreira defende que na escola indígena não deveria haver pré-escola, pois nessa idade é importante a criança ficar em casa, aprendendo com os pais, lugar privilegiado onde ela aprende a falar kaingang. “Você não aprende a falar kaingang na escola, você aprende a falar lá em casa, é lá que se aprende a falar”. Ele acredita que a criança não vai para a escola aprender kaingang, pelo contrário, ela começa a deixar de falar kaingang no momento em que passa a frequentar a escola. O professor Lairton confirma “Eu acho que ela [a língua kaingang] se aprende no dia-a-dia. Ela é do dia-a-dia. [...] Porque mesmo na escola ou sem escola, ela vai estar acontecendo. Se não tivesse escola a língua permaneceria”.

Nas aulas da pré-escola que observei, as crianças eram extremamente quietas e possuíam um jeito muito introvertido. Duas delas estavam sempre acompanhadas dos irmãos mais velhos que vão para cuidá-las. A professora, em português, conversava com os alunos, explicava as atividades e ajudava-os a recortar e a colorir. As crianças sempre muito silenciosas e com risos tímidos; quando se manifestavam o faziam em kaingang. Logo descobri que, da turma de nove alunos, oito falavam apenas a língua nativa. O único menino que se comunicava de modo dinâmico com a professora era o aluno fluente apenas em português. Esse contexto me fez pensar que, provavelmente, os demais alunos nem sequer entendessem o que dizia a professora, e que Bruno Ferreira talvez estivesse certo em afirmar que ali as crianças só desaprenderiam a falar seu idioma.

Para solucionar a falta de professores bilíngues nos anos de alfabetização, a escola Toldo Campinas possui uma professora indígena responsável por alfabetizar as crianças em kaingang nas turmas em que os professores regentes não o falam. Ela passa três períodos por semana com cada turma. E nesse tempo restrito deve ensinar as crianças a ler e a escrever em kaingang. Este é um recurso muito usado pelas escolas indígenas que não possuem professores bilíngues. Na TI Guarita este é o caso da maioria das escolas. De acordo com o que me foi relatado quando em visita à escola Davi *Rygyjo* Fernandes, do setor Missão, esta é a única que realiza de fato uma alfabetização bilíngue: no 1º e 2º anos as crianças têm aula apenas em kaingang, no 3º ano passam por uma transição ao português e no 4º e 5º anos aprendem a ler e escrever no idioma nacional.

A partir do 6º ano, as turmas continuam tendo três períodos de Kaingang – e quatro de Português. O objetivo das aulas de Kaingang, segundo o plano de estudos da escola, “é que os alunos saibam ler, escrever e pronunciar corretamente sua língua materna, preservando assim a língua, costumes e tradições”.<sup>75</sup> Vale notar então que a proposta das aulas de Kaingang não é ensinar a falar o idioma. Percebi que os alunos sem a fluência não têm condições de acompanhar as aulas, como demonstra a fala do aluno no registro de meu diário de campo acima apresentado. Por outro lado, os falantes acabam limitados pelos outros colegas e não avançam na aprendizagem, pois o nível de dificuldade do conteúdo passado pelo professor é baixo porque visa incluir a todos. No 9º ano, último ano em que os alunos têm a oportunidade

---

<sup>75</sup> Destaco aqui uma aula de Kaingang da professora Elfrida que me chamou muita atenção. Para trabalhar a classe gramatical dos verbos, a professora trouxe uma cópia do Hino do Brasil. A cópia era bastante antiga, ainda datilografada. Continua sendo um texto para uso nas aulas de Kaingang em que aparecem valores pátrios/ocidentais e não valores kaingang.

de aprender o idioma indígena, ainda não se produzem textos. Em geral, se trabalham temas pontuais da gramática.

Mesmo contribuindo de forma limitada à aquisição da língua indígena, seja ela oral ou escrita, percebi que as aulas de Kaingang possuem um papel importante na valorização da língua originária. Em primeiro lugar, dão a esta língua nativa de tradição oral o estatuto de língua escrita, que, segundo Bruno Ferreira, “torna algo que se sabe e se usa em conhecimento”. Luís Emílio, velho sábio do Irapuá, falou-me que “um povo que não tem sua língua escrita deixa de ser um povo”. E reclamou que “tem pais que dizem que os filhos já sabem falar então não precisam aprender na escola. Deve ser que não querem que eles falem kaingang”.<sup>76</sup> Esta declaração demonstra opiniões que, segundo o linguista Wilmar D’Angelis (2005), são correntes entre os indígenas. Por um lado, estão os que defendem o registro urgente da língua indígena e seu uso na escola para que ela não se perca e seja guardada para gerações futuras. Por outro, pais que negam o ensino da língua indígena na escola, alegando que a língua kaingang seus filhos já sabem e que vão à escola para aprender o português. Esta é uma clara demonstração da ambiguidade que representa uma escola indígena: ao mesmo tempo em que a escola e a escrita reforçam a língua indígena, elas também a enfraquecem, pois o português é a língua oficial da escola.

Em minhas observações percebi que há uma vontade, por parte dos professores indígenas, de igualar em importância o kaingang e o português. Isso ficou muito claro em uma aula da professora Elfrida em que ela estava ensinando artigos femininos e masculinos em kaingang. “Não é só com a professora Bea [de Português] que vocês tem que estudar gramática, em Kaingang também”. D’Angelis confirma essa tendência:

[...] os professores indígenas só alcançam a verdadeira compreensão de que sua língua é efetivamente uma língua, em tudo organizada, regrada e complexa como a língua portuguesa (ou outra língua européia), quando passam a analisá-la com a mesma nomenclatura e minúcia que viram ser aplicada ao português, em sua experiência escolar. O impacto disso na auto-estima chega a ser evidente (2005, p. 40).

Destaco que o referido linguista defende que o letramento na língua indígena é indispensável para sua sobrevivência. Explica que é preciso fazer frente à perda de espaços

---

<sup>76</sup> Nesta conversa que tive com Luis Emílio, ele se mostrou muito grato a Úrsula Wiesemann, linguista do SIL, que coordenou o curso de monitores bilíngues em Guarita na década de 1970. Disse que com ela aprenderam a valorizar a cultura. “Tenho certeza que se não fosse a Úrsula, eu não estava falando a língua hoje”. Gostaria de frisar que as opiniões a respeito da linguista variam bastante. Apesar de reconhecerem seu papel na criação e na sistematização do atual registro escrito da língua kaingang, muitos a consideram um entrave para que a escrita do idioma seja aperfeiçoada; outros tantos lembram com ressentimento da época do curso de monitores.

para a língua portuguesa, garantindo (ou criando) para a língua indígena funções e usos sociais relevantes e prestigiados, como os proporcionados pela escrita. Outros linguistas e antropólogos são contrários ao desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas, porque pensam que a introdução dessa prática pode representar uma ameaça às formas tradicionais de transmissão dos conhecimentos e da memória histórica. Acreditam que a escrita é um meio de ocidentalização e pode acarretar um desinteresse pela tradição oral e levar à criação de desigualdades no interior da sociedade, por exemplo, entre indivíduos letrados e não-letrados. Considerando o fato de que onde há escola, há escrita e sabendo que a maioria das sociedades indígenas hoje almeja a escola e a vê como um instrumento útil para construção de seu futuro, se os indígenas não alfabetizarem em sua língua, esse processo acontecerá somente na língua majoritária e dessa forma “o cavalo-de-tróia do assimilacionismo e da invasão cultural estará colocado, como a escola, bem no centro da vida de uma aldeia” (D’ANGELIS, 2005, p. 16).

Se para a maioria, falante do kaingang, a escola introduz o português, para uma reduzida minoria ela cumpre um papel na aprendizagem da oralidade. O que nos mostra mais uma vez, a ambiguidade da escola que traz a cultura dominante para dentro da vida indígena, mas, simultaneamente, abre espaço para uma possível afirmação. Para a pergunta “Você fala Kaingang? Se sim, aprendeu com quem e onde?” do questionário feito com os alunos, sete crianças mencionaram a escola. Três delas disseram que aprenderam a falar em casa e na escola. O restante citou apenas a escola. Em conversa com Marisa, mãe de alunos da escola, que é Kaingang, mas casou com um *fóg sa*<sup>77</sup> que não fala o idioma, ela me disse que foi a partir da escola que seus filhos começaram a falar kaingang. Contou que depois que eles começaram a falar na escola, ela começou a falar em casa. A resposta de sua filha no questionário confirma o relato da mãe. Acredito que a escola atua nesse aprendizado, mais como um espaço de convivência do que a partir da intervenção docente – aprofundo a atitude dos professores mais adiante. Este é um caso em que a escola auxiliou na aquisição da língua, mas todos parecem unânimes quanto ao papel da família na sua aprendizagem. Em sua fala, o professor Dário reforça essa ideia e ainda critica os pais dos alunos que não ensinam a falar em casa, pois, como eu mesma pude constatar, a maioria das crianças que não são fluentes no kaingang tem o pai ou a mãe falantes. “Isso tem que vir de casa. As mães deles falam e eles não. A gente tenta puxar aqui na escola, mas tem que vir de casa”, afirmou o professor.

A ideia de uma escola bilíngue não se reduz às aulas de Kaingang e à alfabetização em kaingang. Ela pressupõe que o idioma nativo perpassa o ensino como um todo. Isso é o que

---

<sup>77</sup> *Fóg sa* é o termo que os Kaingang utilizam para se referirem a um “branco” que é aceito como índio.



está no Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang: “A língua indígena e os valores culturais kaingang são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Fundamental, se inserindo progressivamente em todas as áreas de conhecimento” (2003, p. 7). Ou seja, todas as matérias deveriam ser ensinadas na língua kaingang na medida do possível. Bruno Ferreira relatou que nos cursos de formação de professores em que participou como ministrante<sup>78</sup> “se ensinou, afirmou e reafirmou aos cursistas que as aulas deveriam ser ministradas em kaingang”. Porém, acrescentou que acredita, por sua experiência em escolas, que isso não ocorre na prática.

Na escola Toldo Campinas há duas questões relacionadas a isso que devem ser apontadas. Em primeiro lugar, o fato de que mesmo as matérias de História e Geografia, que possuem professor indígena, não são ministradas em kaingang, pois seus professores não são falantes do idioma nativo. Jesus Raimundo, morador da Estiva e pai de alunos da escola, vê como um problema o fato dos professores índios não conseguirem dar aula em língua kaingang. Ele considera que só por meio do idioma indígena é que os professores são capazes de apreender determinados conhecimentos que devem ser ensinados na escola, como por exemplo, as histórias dos Kaingang. Bruno Ferreira, em outro momento, complementou essa ideia, afirmando que sem o domínio da língua os professores não conseguem se comunicar com os velhos sábios, pois estes geralmente se expressam com maior naturalidade na língua nativa. Assim, os professores não acessam os saberes dos velhos e nem seus verdadeiros significados, que só podem ser compreendidos em sua integralidade no idioma de origem. A outra questão é o fato de que inclusive os professores que são bilíngues fazem mais uso da língua portuguesa em sala de aula. As explicações do conteúdo costumam ser feitas em português. Até mesmo quando trabalham temas kaingang, esses professores usam o idioma nacional. A professora do 4º ano, por exemplo, quando trabalhou a “história do sol e da lua” e dos “irmãos *Kamê* e *Kanhru-krê*” contou a primeira e escreveu a segunda, ambas em português. O diferencial é que, por vezes, eles respondem questões e conversam com os alunos em kaingang. Perguntei a dois dos professores por que falavam mais em português, e ambos me responderam que é em função de muitos alunos não dominarem o kaingang.

Índios que não falam mais a língua indígena e possuem o português como língua materna é uma realidade para diversos povos indígenas hoje. Não falar a língua de seu povo não quer dizer que não sejam mais índios. Significa que passaram por um processo

---

<sup>78</sup> Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – Habilitação Magistério (1993 e 1996) e o Curso Vãfy: Formação de Professores Kaingang ou Guaraní para o Magistério em Educação Escolar Indígena – Anos iniciais do Ensino Fundamental (2001-2005).

colonizador de séculos, portador de ações que buscaram assimilá-los (quando não exterminá-los fisicamente) à sociedade envolvente e aniquilar suas línguas e suas culturas, conforme evidenciei no primeiro capítulo. Um exemplo disso é que antes da chegada do europeu ao Brasil, estima-se que havia em torno de mil línguas no atual território brasileiro e hoje restam 180, sendo que apenas 25 delas possuem mais de mil falantes<sup>79</sup>. Ou seja, muitas línguas continuam em ameaça de extinção e outras tantas correm riscos de perder cada vez mais espaço na vida das sociedades indígenas – em ambos os casos é urgente que se realizem ações para a preservação e o fortalecimento linguístico. Se no passado a escola contribuiu para o enfraquecimento, o desprestígio e, conseqüentemente, o desaparecimento das línguas indígenas, hoje ela tem a possibilidade de atuar para incentivar e favorecer a manutenção das línguas e, ainda, para revitalizar seu uso em situações onde está sendo abandonada. Minha pesquisa demonstra, no entanto, que se isso for de fato possível, um longo percurso ainda tem que ser traçado.

No entanto, acredito que o uso predominante do português por parte dos professores indígenas está ligado a outra questão: o português predomina porque a língua nacional acompanha a instituição escolar como num pacote. Os professores que estão atuando em sala de aula foram estudantes num modelo de escola em que o português é a língua oficial; eles aprenderam a ser professores fazendo uso dessa língua; o conhecimento que eles repassam aos alunos foi, em sua maioria, construído em português; os livros didáticos estão escritos nesse idioma. O uso da língua nacional na escola indígena está relacionado à própria gênese da instituição escolar surgida na segunda metade do século XIX e princípios do século XX, como projeto do Estado-nação. Essa escola pública, gratuita e obrigatória encabeçada pelo Estado tinha como um de seus objetivos difundir a ideia de pátria e unidade política e impor, onde fosse preciso, a língua nacional (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) – por isso esse modelo de escola serviu tão bem ao projeto integracionista da República brasileira.

Observei que há na escola somente uma professora que efetivamente realiza um ensino bilíngüe: a professora Clair. Tive a oportunidade de acompanhar suas aulas de Artesanato nos anos finais e de Kaingang nos anos iniciais. Em todas elas, a língua mais utilizada pela professora é a indígena. Para dar as instruções das atividades de aula, para responder dúvidas, para conversar com os alunos. Inclusive para explicar o conteúdo de

---

<sup>79</sup> Números de acordo com o Instituto Socioambiental. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL / POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *No Brasil Atual / Línguas*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao>>. Acesso em: 20 de dez. 2011.

português para a turma de 3º ano em que ela substituíu o professor. Por outro lado, não se vê o intuito de que os alunos aprendam “forçando-os” a ouvir, como se faz, em geral, em aulas de língua estrangeira (o que o kaingang representa para alunos que possuem o português como primeira língua). Quando os alunos falam com ela em português, ela responde no mesmo idioma, ou seja, há o respeito pela língua materna de cada aluno.

O que pude observar ao longo de minha etnografia é que, em geral, o uso oral da língua kaingang não é adquirido na escola. Esse é um conhecimento que vem primordialmente de casa e do convívio com a família. Evidente que as aulas com professores indígenas, o ambiente escolar e a troca com os colegas também possibilitam esse contato com a língua para os alunos que não o tem em casa e, em alguns casos, permite a aprendizagem do idioma. É importante lembrar aqui que se trata de uma sociedade que, embora alguns de seus membros não usem o idioma kaingang, possui uma “memória” da língua, pois faz pouco tempo que o português aí entrou. No entanto, como apontado acima, as aulas de kaingang, sejam elas nos anos iniciais ou finais, têm por objetivo alfabetizar e desenvolver a escrita – o que ela alcança com certas limitações. Apesar de não se efetivar como escola bilíngue, em que a presença da língua indígena seja massiva, a escola contribui para a valorização do kaingang por parte dos alunos e da comunidade como um todo. Na medida em que ela adquire estatuto de saber equivalente ao português, passa a ter a possibilidade de preencher espaços até então ocupados pela língua dominante.

Passo agora a analisar as aulas de Artesanato, pois vejo semelhanças com as aulas de Kaingang na forma como são inseridas na escola indígena. Antes de começar, vale destacar que o artesanato, entre os Kaingang, não é uma mera atividade artística, é uma atividade coletiva que envolve práticas de manejo e coleta da matéria prima, a fabricação dos objetos (orientada pela cosmologia dual seja no tipo de material, na morfologia ou no grafismo) e finalmente o uso dos objetos pelos próprios Kaingang ou a sua comercialização, hoje sua principal finalidade, por representar uma importante fonte de renda (JAENISCH, 2010). Quanto à sua presença no currículo da escola kaingang, não há nenhuma orientação direta no Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (2003) ou na Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul (2000). Mas foi inspirado nos objetivos definidos nesses documentos que professores indígenas de algumas escolas decidiram implementar as disciplinas de Artesanato e Valores Culturais. Todas as escolas da TI Guarita as incorporaram no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Pelo menos desde 2006, a escola Toldo Campinas também as incluiu. Bruno Ferreira relatou que se posicionou de forma contrária à criação destas matérias.

Segundo ele, as práticas e os valores kaingang não devem ser tratados em disciplinas específicas e sim em todas elas. Para ele, a existência dessas disciplinas é apenas uma forma do Estado afirmar que está cumprindo com o projeto de escola indígena específica e diferenciada. Sobre a aula de Artesanato o professor afirma:

Artes, por exemplo, as crianças já sabem rapar taquara, as crianças sabem trançar balaio, então [na escola] elas vão simplesmente fazer uma coisa que elas já fazem lá [em casa], vão fazer ali sem ter avanço nenhum. Isso não acrescenta nada na vida das crianças, simplesmente é uma repetição feita. Então, se é para fazer isso, deixa com as mães que elas fazem melhor do que isso. Agora, se a professora de Artes fosse lá, transformasse esse rapar taquara, estalar taquara em um conhecimento que fosse contribuir para que a criança voltasse para casa e melhorasse o artesanato lá, aí é ótimo, aí é dez. Mas ela vem sabendo, faz a mesma coisa e volta do mesmo jeito, não vai contribuir com nada, não vai mudar nada (Entrevista com Bruno Ferreira, 01/10/11).

De acordo com a ementa do plano de estudos de Artesanato, “é uma disciplina aplicada nas escolas indígenas para que os alunos continuem a preservar e valorizar sua cultura. Para que através do mesmo possam compreender a forma de expressão e comunicação presente entre os povos indígenas”. Os conteúdos não variam muito nos diferentes anos. Trançado, grafismo (pontos e linhas), danças típicas kaingang, coleta de materiais, tipos de matéria prima, cores, pinturas, formas, desenhos, confecção de objetos, colagem, jogos, reciclagem de materiais, textura de cada material, teatro, fases da lua. Estes são alguns dos temas previstos para serem abordados nas aulas. No tempo em que observei a escola, acompanhei diferentes atividades nas aulas de Artesanato. Trabalho com taquara para fazer trançado, como já descrito; confecção de cartão do dia dos pais em formato de camisa<sup>80</sup>; desenho de cores quentes e cores frias; cestos em forma de cuia; pintura de zarabatana; confecção e decoração de porta lápis feito com rolo de papel higiênico; elaboração de um jogo de tabuleiro. Selecionei três atividades que vou descrever mais detalhadamente, pois creio que nelas a professora Clair realizou atividades mais diferenciadas, distintas do que se trabalha em uma aula de Artes de uma escola não-indígena. Destaco essas aulas para refletir sobre a fala do professor Bruno Ferreira acima apresentada.

---

<sup>80</sup> Nesta atividade percebi que os alunos estavam empenhados em confeccionar o cartão, pintar com canetinha e lápis de cor. No entanto, não vi nenhum cartão em que estivesse escrita uma mensagem. E acredito que nenhuma criança tenha de fato entregado o cartão ao pai. O costume de dar cartões em datas comemorativas é uma prática que atualmente integra o currículo de escolas indígenas e não-indígenas. Acredito que os próprios professores kaingang já tenham incorporado que esta é uma atividade escolar a ser realizada no meses referentes às comemorações. Ao longo da segunda semana de agosto, a direção passou a todas as turmas um cartão de dia dos pais, elaborado por ela, para os alunos colorirem. Na turma em que acompanhei esta atividade também constatei que ninguém escreveu mensagem no cartão.

Começo pela análise da aula relatada anteriormente, de trabalho com a taquara. No começo da aula, quando a professora estava explicando a atividade, ela disse “Sei que muitos já fazem isso com a mãe. E para os que ainda não sabem, nas primeiras vezes não vai sair bem, mas que depois vai ficar cada vez melhor”. Ou seja, em aula há os que sabem trabalhar com taquara e os que não sabem. Uma passagem do diário de campo revela isso:

*Descobri que os que trabalham mais e sabem como cortar a taquara são os que têm mãe que faz balaio. Uma menina me disse “Eu não sei fazer porque a minha mãe não faz. Só a minha vó sabe, mas ela não faz mais”. A menina que sabia cortar a taquara em tiras tem mãe que faz cesto. Um outro menino também (Diário de Campo, 08/08/11).*

Observar a turma nessa ocasião me fez pensar que na disciplina de Artesanato acontece o mesmo que em Kaingang. Os que tem condições de realizar a atividade proposta pela professora são os que já detêm o conhecimento previamente aprendido em casa com a família. Os que não aprendem fora da escola, têm dificuldades de seguir a aula, ou nem sequer tentam. Destaco que a professora não explica verbalmente nem tampouco demonstra como fazer (mas trabalha junto com os alunos) e o aprendizado se dá pela combinação: observação-imitação-ação, característica fundamental da aprendizagem na educação tradicional.

Acompanhando as crianças em seu fazer diário aparece, nos belos e expressivos olhos negros, a **curiosidade**, que busca apreender o mundo, descobri-lo para si. [...] O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a **observação**, que configura um traço sobressaliente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. Especialmente os pequenos que têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, através da **imitação**, constroem seus comportamentos particulares. Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades. [...] desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo. [...] o **aprender**, mais do que o ensinar, está intensamente presente na vida das crianças e das pessoas em geral [...] (BERGAMASCHI, 2005b, p. 155-156, grifos no original).

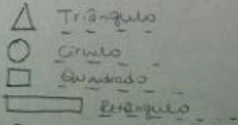
No entanto, assim como existe a possibilidade de aprender a falar kaingang na escola em função, sobretudo, do convívio com os diferentes personagens da escola, o mesmo acontece com o artesanato. Foi o que pude observar ao acompanhar mais de perto as alunas do 8º ano Edina e Gabriela. Em uma segunda aula com a taquara, quando estavam na etapa de

fazer o trançado, presenciei a Edina (cuja mãe faz artesanato) ensinando a Gabriela a fazer um cestinho. Em outro momento observei uma cena semelhante. No turno inverso, as mesmas meninas foram à escola trabalhar nos arranjos que estavam confeccionando para a ExpoRedentora. A Edina, que sempre acompanha a mãe em seus trabalhos (na coleta do capim, no seu tingimento e na fabricação dos arranjos) ensinava sua amiga a fazê-los. Embora não estivessem em aula, o espaço escolar estava servindo ao aprendizado do artesanato.



Edina e Gabriela trabalhando nos arranjos no pátio da escola. Foto: Juliana Medeiros (2011).

Apresento outra atividade da aula de Artesanato, relacionada à anterior. Uma avaliação. Nessa prova escrita, a professora buscou avaliar o conhecimento sobre os materiais que se usam e sua época de coleta, os tipos de artesanato e o período em que se faz cada um deles. Novamente, para os alunos que vivenciam a prática do artesanato com a família, a avaliação torna-se muito fácil, pois esse conhecimento já está incorporado. Para os que têm contato com o artesanato unicamente através da escola, a atividade torna-se um verdadeiro teste. Não tive acesso ao desempenho desses na prova. A única de quem obtive cópia estava toda correta e foi feita por um aluno cujos pais trabalham com artesanato. Abaixo reproduzo uma cópia da prova.

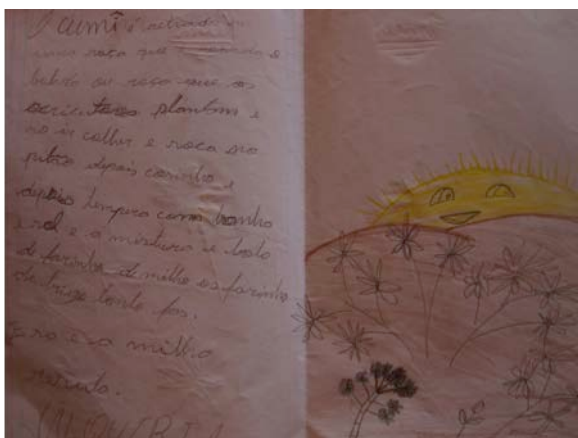
Avaliação	Avaliação
<p>1. Mês de dezembro é época de fazer que tipo de artesanato? <u>Cestinho de veados</u></p> <p>2. Mês de março e abril é época de fazer que tipo de artesanato? <u>Coelho</u></p> <p>3. Em que mês se faz a coleta de taquara? <u>Março e abril</u></p> <p>4. Escreva nome de uma arma usada para caçar. <u>Armadilha</u></p> <p>5. Nome de um artesanato feito de taquara. <u>Balaio, Cestinho</u></p> <p>6. Nome de um instrumento feito de taquara. <u>Gaitinha de boca</u></p> <p>7. Artesanato feito de cipó. <u>Cipó</u></p> <p>8. Nome de um artesanato feito de semente. <u>Colar</u></p> <p>9. Escreva o nome das formas geométricas.   <u>Triângulo, círculo, quadrado, retângulo</u></p> <p>10. Escreva o resultado das cores.  <u>azul + amarelo = verde</u>  <u>amarelo + vermelho = laranja</u></p>	<p>1. Mês de dezembro é época de fazer que tipo de artesanato? <u>Cestinho de veados</u></p> <p>2. Mês de março e abril é época de fazer que tipo de artesanato? <u>Coelho</u></p> <p>3. Em que mês se faz a coleta de taquara? <u>Março e abril</u></p> <p>4. Escreva nome de uma arma usada para caçar. <u>Armadilha</u></p> <p>5. Nome de um artesanato feito de taquara. <u>Balaio, Cestinho</u></p> <p>6. Nome de um instrumento feito de taquara. <u>Gaitinha de boca</u></p> <p>7. Artesanato feito de cipó. <u>Cipó</u></p> <p>8. Nome de um artesanato feito de semente. <u>Colar</u></p> <p>9. Escreva o nome das formas geométricas. [triângulo; círculo; quadrado; retângulo.]</p> <p>10. Escreva o resultado das cores:  <u>azul + amarelo = verde</u>  <u>amarelo + vermelho = laranja</u></p>

Avaliação de Artesanato. Respostas copiadas de um aluno.

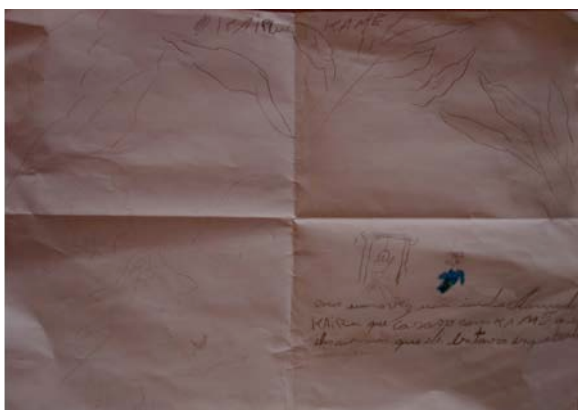
Ao apresentar perguntas sobre a prática do artesanato em formato de prova, principal método de verificação de aprendizagem da instituição escolar, a escola transforma os saberes do cotidiano das crianças em conhecimento formal. Por um lado, pode-se contestar que não há motivo para se trabalhar em sala de aula o que as crianças, em grande parte, já dominam, pois o aprendizado do artesanato pertence à esfera da educação tradicional. Mas por outro lado, se as crianças, em geral, não aprendem as habilidades do trançado em aula – porque já as detêm –, a escola valoriza esses saberes. Ela os insere no currículo escolar atribuindo a eles estatuto de conhecimento.

Relato a observação de um último trabalho proposto pela professora Clair na turma de 7º ano. Os alunos tinham duas opções: ou escrever *a história do cesto*, explicando a época em que há taquara, como se faz cestaria e para que serve; ou escrever *uma lenda* – qualquer um

dos dois acompanhado de um desenho. Dos oito trabalhos a que tive acesso, três eram sobre o cesto e os demais sobre diferentes histórias/mitos/lendas<sup>81</sup>: do *kumĩ*<sup>82</sup>; da flecha; de *kamẽ* e *kanhru*; do milho; da vitória régia. Perguntei para a professora se o que os alunos haviam escrito nos trabalhos tinham tirado da cabeça deles e ela respondeu afirmativamente, dizendo que “os antigos contam”.<sup>83</sup> Percebi, a partir dessa atividade, que os alunos trazem esses saberes de casa, ou porque fabricam cestos, ou porque comem o *kumĩ*, ou porque conhecem as regras de casamento de seu povo, ou porque confeccionam flechas (nem que seja para brincar) ou porque escutam histórias em casa. A escola não está ensinando os alunos sobre a vida que eles já vivem. O que ela realiza é trazer esses “fazeres” para dentro dela e atribuir a eles estatuto de conhecimento. Dessa forma, ela atua na valorização da cultura kaingang. Abaixo apresento exemplares de alguns trabalhos onde aparecem esses saberes que os alunos trazem de casa.



O cumi é achado em uma roça que é roçada e botado ou roça que os agricultores plantam. É só ir colher e socar no pilão. Depois cozinha e depois tempera com banha e sal e a mistura bolo de farinha de milho ou farinha de trigo, tanto faz. Essa é a minha receita.



#### Kairu e Kame

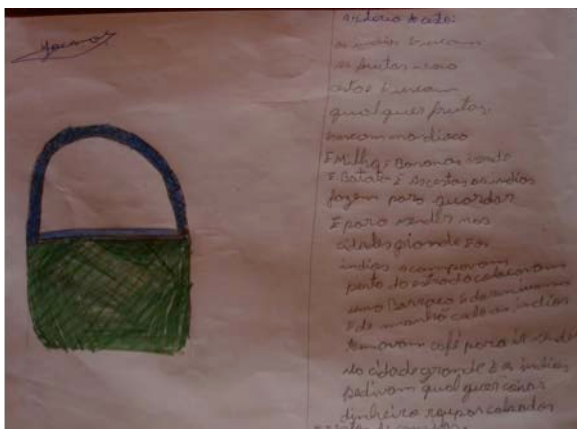
Uma vez um índio chamado Kairu ue casava com Kame que eles casavam ue ele estava esquentando a água.

<sup>81</sup> No caso desta atividade escolar, estas palavras foram utilizadas sinônimos.

<sup>82</sup> *Kumĩ* é conhecido em português como mandioca brava. É um tipo de mandioca espontânea, que é coletada no mato. Por ser venenosa, os Kaingang possuem uma técnica de preparo que a torna comestível. É uma comida “dos antigos” que continua sendo utilizada hoje.

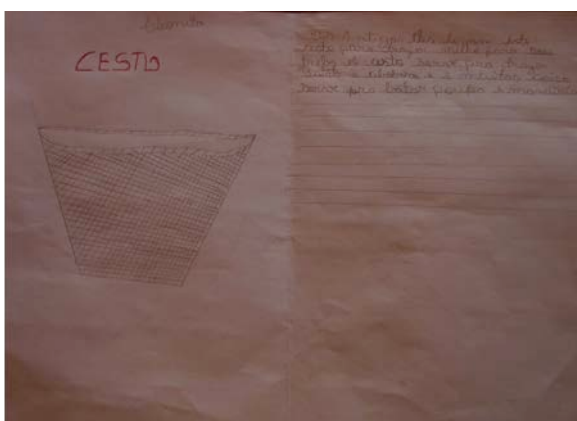
<sup>83</sup> Indício de que os alunos escutam histórias em casa – tema que será aprofundado no próximo capítulo.





#### A história do cesto:

Os índios buscam as frutas nesse cesto. E buscam qualquer fruta. Buscam mandioca e milho e banana verde e batata. E as cestas os índios fazem para guardar e para vender nas cidades grandes. E os índios acampavam perto da estrada e colocavam uma barraca e dormiam. E de manhã cedo os índios tomavam café para ir vender na cidade grande e os índios pediam qualquer coisa, dinheiro, roupas, calçados e restos de comida.



Os antigos eles levavam este cesto para trazer milho para seu tribo. O cesto serve para trazer batata e abóbora e muitas coisas. Serve para botar roupa e mandioca.

A fala do professor Lairton coloca algumas questões para se pensar:

No fundo, ela [a criança] vem para a escola e vê outro ambiente de coisas e tudo aquilo que é novo é mais atrativo. No fundo, aquilo que ela convive em casa, ela já tem isso com ela. Então o que vem de novo vai influenciar ela a querer adquirir aquilo que ela não tem. [...] Só que aquilo que já é dia-a-dia do aluno não é tão interessante como aquilo que vem novo para o aluno. Então a escola tinha que achar um modelo de reformular isso e readequar isso para que ele também sinta orgulho disso, de ter isso (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

Ele confirma a ideia de que o aluno já traz de casa muitos desses conhecimentos que são trabalhados nas matérias específicas. Ele revela que, se as crianças já sabem isso, o que mais interessa a elas são as novidades. E o espaço escolar apresenta muitas coisas novas. Segundo o professor, são elas que mais atraem os alunos indígenas, pois como já apontei acima, a curiosidade é um elemento fundamental na educação tradicional, pois é ela que

aciona o aprender, na vontade de descobrir e apreender o mundo (BERGMASCHI, 2005). Mas ao final, ele pondera, dizendo que se a escola é indígena, ela deve encontrar uma forma de trabalhar a cultura kaingang, para que o aluno se orgulhe dela. É essa ideia que nos permite acreditar que a escola abre a possibilidade de atuar na afirmação da identidade étnica.

Um lugar para fazer isso dentro da escola seria na matéria Valores Culturais, ministrada pelo próprio professor Lairton. De acordo com o plano de estudos, seu objetivo é “organizar a integração dos diversos valores da etnia kaingang e a partir disso demonstrar a competência do professor em estabelecer relações entre os saberes da cultura e os conhecimentos sistematizados a partir de um tema central, de um foco em geral vinculado aos interesses e realidade do educando”. Os conteúdos a serem trabalhados incluem: calendário kaingang; territorialidade; metades tribais; nomes kaingang; costumes e tradições; casamentos; ciência e medicina; culinária kaingang; crenças e mitologia; organização social; calendário agrícola; direitos e deveres; rituais; grafismo kaingang; histórias (origem, lutas, escrita).

O estudo dos valores culturais kaingang é obrigatório ao longo de todo o Ensino Fundamental, segundo o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (2003). O documento indica que seja progressivamente inserido em todas as áreas do conhecimento, mas especifica que “os ‘Valores Kaingang’ são trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola, substituindo o Ensino Religioso. Sua inclusão, nos Planos de Estudo, prevê trabalhos de pesquisa junto ao *êmã*, principalmente através da participação dos moradores mais velhos, para que partilhem suas experiências de vida com os estudantes” (p. 7). A partir dessas orientações, algumas escolas optaram por constituir uma matéria específica com dois períodos por semana, denominada Valores Culturais, em substituição às aulas de Religião – o que acontece nas onze escolas kaingang da TI Guarita.

A Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul (2000) demonstra grande preocupação de que esses valores sejam trabalhados na escola, vendo-a como um espaço de afirmação de certos valores que “deixaram de ser praticados”. “Na maioria das comunidades, os valores da cultura não-indígena ainda prevalecem. Hoje, precisamos que a escola, através de seus educadores, difunda nossos valores para que se torne mais fácil a aprendizagem de nossas crianças, pois elas se identificam com esses valores”. Salienta ainda que “o professor, para *resgatar* os valores de uma cultura, deve pesquisar” (2000, p. 1, grifos meus). Embora a concepção mais atual de cultura – a qual eu endosso, conforme expresso no primeiro capítulo – entenda-a como algo dinâmico e em permanente transformação, os indígenas costumam utilizar o termo

“resgate” para referir-se a perdas culturais ocasionadas pelo contato com a sociedade ocidental. Penso que é inegável falar-se em perdas, pois a intensidade do processo de ocidentalização levou ao abandono de muitos hábitos e valores.

Conforme destaquei acima, Bruno Ferreira discorda da existência de uma disciplina específica para trabalhar os valores kaingang, porque para ele, esses temas devem permear todo o currículo da escola. Ele explica que é na aula de Geografia, por exemplo, ao mostrar aos alunos que os Kaingang também têm “conteúdos” de Geografia que eles vão se interessar pelos saberes e tradições kaingang. “Em Geografia, no modo de produção, como produz o Kaingang, como ele não produz. Como você vai fazer com que essas crianças sintam interesse ou se sintam estimuladas a querer saber as coisas da comunidade? É nessa disciplina que vai fazer”. Nesse sentido, ele está de acordo com o professor Lairton, quando este afirma que os temas trabalhados nas disciplinas específicas os alunos já aprendem no dia-a-dia e por isso não são tão interessantes: “Quando chega a aula de Valores, as crianças já sabem o que vai acontecer, elas já sabem o que vai ser falado, elas já sabem ‘Ah, de novo a mesma coisa’”. É preciso encontrar outra forma de trabalhar elementos da cultura kaingang, quem sabe, como aponta Bruno, nas matérias convencionais comuns à escola não-indígena.

Nas aulas de Valores Culturais que acompanhei<sup>84</sup> não pude constatar que se trabalhe o que está previsto no plano de estudos da matéria. Em geral, nessas aulas, o professor trata de temas gerais, relativos aos povos indígenas brasileiros. Ele parece se preocupar em conscientizar os alunos das lutas políticas dos povos indígenas, porém traz poucos elementos para instrumentalizá-los nesse sentido. Observo que o professor não aborda com profundidade os valores kaingang e quando o faz trabalha-os numa espécie de comparação com o não-índio. Creio que isso se deve à falta de preparo para que professores indígenas trabalhem esses temas. Por um lado, à carência de formação específica para professores indígenas – indício da necessidade de cursos desse tipo. Por outro, à ausência de diálogo com os velhos detentores de saberes, pessoas que realmente têm propriedade para ensinar sobre os valores da cultura. Relembrando que ambos os textos de referência para as escolas kaingang afirmam a necessidade dos professores pesquisarem com os moradores mais velhos da comunidade.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Acompanhei principalmente as aulas do professor Lairton. Também tive a oportunidade de assistir a algumas aulas da professora Elfrida, responsável pela matéria nas turmas de 6º ano e do professor Dário, quando este a substituiu, porém foram insuficientes para realizar análises mais profundas. O que pude constatar é que as aulas do Dário se assemelhavam a uma aula do idioma kaingang e que a Elfrida foi a única que trabalhou temas presentes no plano de estudos: as metades clônicas *kamê* e *kanhru* e a função dos *péj* (espécie de rezador).

<sup>85</sup> A relação da escola com os velhos será aprofundada no próximo capítulo.

Apresento abaixo um texto passado no quadro para os alunos do 8º ano e do 9º ano, que obtive por meio de seus cadernos. Apenas pela leitura do texto, é possível constatar que objetivos o professor estabeleceu para esta aula. Ele busca ressaltar a diversidade étnica dos povos indígenas brasileiros e valorizar suas línguas e tradições. Ele procura trabalhar as transformações no modo de viver indígena, considerando as influências do não-índio. Por último, tem a preocupação de enfatizar que a sociedade nacional também aprendeu com os povos indígenas.

Cada etnia no Brasil tem diferenças em vários aspectos, como: ciência, costumes, vestimenta, leis e outros. Uma das coisas que talvez seja a mais diferente é a língua falada. Para cada povo, as palavras têm um significado que está relacionado com a forma de entender e compreender as coisas a sua volta. Muitas dessas culturas que envolvem os povos indígenas brasileiros têm com o passar dos anos encaixado-se com outras formas e também modificando suas tradições de forma a oportunizar nossas maneiras para o convívio social. Por outro lado, a língua, os costumes e o folclore dos povos indígenas tem sido utilizado pelas culturas envolvidas da sociedade (17/03/11 e 18/03/11).

O professor busca mostrar a realidade dos índios do Brasil, mas não apresenta quem são esses índios e como vivem. Não traz informações sobre esses povos, que se mantêm como entidade genérica. Provavelmente, em função de seu desconhecimento em relação à história e à cultura dos outros povos indígenas. Ele chama a atenção para as trocas culturais entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente, e com as perguntas que passa aos alunos parece querer trabalhar as mudanças ocorridas na vida dos índios, enfocando então os Kaingang. Propõe que os alunos pensem nas transformações por que passou o seu povo e pelas quais continuam passando, sugerindo inclusive uma reflexão sobre seu futuro. Porém, a partir das respostas de uma aluna aqui transcritas, nota-se que ele não atinge seu objetivo.

Vamos agora exemplificar essas transformações:

1) Imagine você há alguns anos atrás e responda:

a) Você usaria que tipo de roupas?

b) Qual língua falaria?

c) O que você gostaria que continuasse?

d) O que vai acontecer a seguir?

Respostas da aluna Gabriela:

- 1) Eu me imagino uma criança muito feliz pois eu não sabia o que era tristeza.  
 a) A roupa que eu usaria uma roupa simples e que não chamasse muita atenção porque das simples coisas que surgem as melhores coisas.  
 b) A língua que todas as pessoas falam porque se eu falasse uma língua diferente ninguém iria me entender porque eu seria diferente de todas as pessoas, não totalmente diferente (18/03/11).

A intenção do professor em trabalhar temas políticos e em fazer uma crítica à situação atual dos povos indígenas – enfatizando que ela é consequência das ações colonizadoras ao longo da história – fica clara em uma atividade proposta para os alunos do 9º ano que pude acompanhar. Ele passou aos alunos o texto “Memória em Fogo”, um poema que critica a comemoração aos 500 anos do “descobrimento” do Brasil.

Memória em Fogo  
 Chama ardente  
 chora o índio  
 chama sociedade decadente  
 se apagando no horizonte  
 caindo no vazio de sua vidência  
 sem vergonha!  
 Chama...  
 no fogo cruzado  
 de 500 anos  
 chama Brasília  
 colonizado pelo poder macabro  
 símbolo incendiário  
 que condena milhões  
 à morte silenciosa!  
 Chama Brasil  
 que nega a vida  
 aos filhos seus primeiros  
 e entrega o futuro  
 de mão beijada  
 a abastados estrangeiros!  
 Chama...  
 Acesa em comemoração,  
 extra oficial  
 dos 500 anos de invasão!  
 Arde em cada vela de banquete  
 colocada embaixo da mesa

da consciência  
 pois és [...] cômoda  
 até quando a memória  
 será escrita em fogo?  
 13 de maio de 97". (Texto sem autor, 05/08/11)

A partir do texto, os alunos deveriam responder perguntas, algumas das quais apresento aqui: “Por que o índio é mais patriota? Por que o índio está de mãos amarradas? Por que o índio está de braços cruzados? Por que a sociedade não valoriza o índio?”. Os alunos não responderam as perguntas no caderno; o professor trabalhou-as oralmente na aula seguinte. Abaixo reproduzo sua exposição.

Acho que o índio é mais patriota porque o índio é da terra. Ele é mais ligado à terra, à mãe terra. O índio está de mãos amarradas? Acho que sim. Pelo poder político, pelas religiões, pelo bolsa família. ‘Tenho que mandar meu filho para a escola senão perco o bolsa família. Ele não quer estudar, mas eu não quero perder a bolsa’. Está amarrado. Não consegue se mexer. Não tem de onde tirar. Também tem a assistência social. ‘Ah, estou precisando de um sapato então vou lá pedir’. Tem um monte de gente formada aqui e por que o Pró-Jovem está nas mãos de brancos? Porque estamos de braços cruzados? Sim. Ao mesmo tempo em que temos as mãos amarradas, tem os que estão de braços cruzados. ‘Ah, tem o bolsa família, então não preciso fazer nada. Tem os que casam com alguém porque esse trabalha e nem vai estudar. Não fazem nada porque sempre vem alguma coisa, alguma doação. Ou estamos de braços cruzados porque a sociedade não valoriza o índio? Também. Ignora a gente (Aula de Valores Culturais, professor Lairton Melo, 12/08/11).

Ainda que de forma superficial e manifestando juízo de valor, sua fala expressa a complexidade da situação dos Kaingang hoje. Segundo ele, ao passo que estão “de mãos amarradas”, estão de “braços cruzados”. O professor aponta que os “brancos” (os governantes, a igreja, as políticas sociais) são responsáveis por muitos dos problemas que enfrentam hoje, mas também critica seu próprio povo por não agir para transformar o quadro atual. Busca valorizar o índio ao dizer que é mais “patriota”, o que provavelmente não é uma referência ao nacionalismo, mas sim à ligação dos Kaingang ao território, ao solo que provê o sustento. Ele faz isso com o intuito de apontar qualidades dos índios, porque a sociedade não os valoriza, simplesmente os “ignora”. A intenção de fazer uma aula diferente, de contestação e afirmação dos Kaingang é clara – não exatamente trabalhando os valores culturais, mas numa perspectiva de luta política.

Destaco a seguir um exemplo de aula do 7º ano em que considero que o professor trabalhou elementos da cultura kaingang. O tema da aula era a alimentação. O professor começou falando do *fuvá*, da pitanga, de alimentos da dieta tradicional kaingang. Mencionou

o angico e o pinhão, hoje raros na composição de suas refeições. Diante de uma pergunta que fiz – sobre o hábito de coletar pinhão – ele explicou que em geral se consegue essa semente no mercado, pois, em função do desmatamento, atualmente quase não há araucárias na TI Guarita. Em seguida, colocou um texto no quadro que tratava das mudanças na natureza, por causas naturais ou pela ação do homem, que terminava com os seguintes questionamentos: “Como será que os nossos avós e pais encontravam seu sustento? Será que houve transformações recentes na forma de se alimentar do nosso povo? Que transformações foram essas? Onde buscamos nosso sustento hoje?”.

Para tentar responder essas perguntas o professor começou a fazer uma exposição em diálogo com os alunos. Falou das transformações no plantio do milho em função das mudanças no clima, já que as famílias de muitos alunos da Estiva cultivam este cereal. Contou que, segundo os antigos, as gralhas são importantes no surgimento de novos pinheiros, pois elas, ao transportarem pinhões e enterrarem-nos para comer depois, acabam esquecendo-se onde os colocaram e assim são responsáveis pela disseminação dessas árvores. Perguntou aos alunos: “E como a gente se alimenta hoje?” e eles responderam: “A gente vai no mercado”. A partir daí, discutiu a necessidade do dinheiro para a obtenção dos alimentos e a presença do comércio no cotidiano dos Kaingang. Mas fez uma ressalva: alguns velhos resistem a esse novo hábito, “não querem comer as coisas do mercado”. Ao final propôs fazer um quadro comparativo, reproduzido abaixo, para sistematizar o que é a agricultura tradicionalmente kaingang e quais os novos alimentos que agora também fazem parte de sua dieta. Nota-se a preocupação em estabelecer a relação com o não-índio, um *antes* e um *depois* do contato com este outro. Esta é uma característica recorrente de suas aulas que priorizam o estudo da cultura e da história kaingang em contraste com a alteridade – talvez ofuscando um tanto de suas singularidades – e numa perspectiva diacrônica.<sup>86</sup>

Cultivo Kaingang	Cultivo não kaingang
batata	soja
abóbora	trigo
amendoim	milho
feijão	mandioca
mandioca	feijão
milho	arroz
	cana
	uva
	ameixa

<sup>86</sup> Esta característica é recorrente também nas aulas de História que vão ser tratadas no próximo capítulo.

A nova escola que está presente nas Terras Indígenas hoje pretende ser distinta da escola que até recentemente não respeitava o direito dos povos indígenas à diferença. Apesar do otimismo e das perspectivas que a legislação atual abre, a realidade mostra que a escola continua sendo pouco indígena, pois ainda perduram os padrões da escola não-indígena. Segundo Bruno Ferreira (2010), ela segue reproduzindo o modelo escolar projetado pelo Estado, que acaba rompendo com a dinâmica da educação familiar e ocupando seu lugar. “O conhecimento adquirido e construído na convivência com os pais e familiares é substituído ao longo da vida escolar por padrões, normas e valores bem distintos, desvalorizando e descaracterizando os valores culturais já adquiridos” (FERREIRA, 2010, p. 32). As dificuldades em mudar essa situação e em tentar tomar a escola para si são grandes. No próximo capítulo apresento como o ensino de História vem acontecendo na escola Toldo Campinas e discuto a relação dos velhos com a escola.



### III. O ensino de História na escola

Aula de História no 6º ano B. O professor Lairton escreve no quadro: Cultivo e produção gaúcha. Responda: 1) O que existia antes da chegada dos colonizadores? 2) Para que servia a produção na época? 3) Construa um quadro comparativo entre o antes e o depois da colonização. Aguarda até que os alunos copiem e inicia uma exposição-dialogada, enquanto ele vai completando o quadro comparativo.

- Vamos lá então. O que existia antes dos colonizadores?
- Mato, animais, índios, água.
- Não anotem. Vamos pensar juntos.
- Plantas, mandioca, batata.
- Tinha agricultura?
- Tinha.
- Existia o feijão?
- Sim.
- Existia a ovelha?
- Não.
- Milho existia?
- Sim.
- Arroz não. Carne de onde eles tiravam?
- Da caça. Peixe. Tatu.
- Se utilizavam muito da coleta.
- Sim. O fuvá.
- Para que servia a produção?
- Para se alimentar.
- Em outras palavras vamos dizer: auto-sustentação. Não faziam comércio disso. Não plantavam feijão para vender (Diário de Campo, 12/08/11).

A dinâmica das aulas de História da escola Toldo Campinas foi um dos principais focos da pesquisa, pois o problema a que me propunha responder era: *como ocorre o ensino de História na escola kaingang?* A partir desta pergunta inicial, também busquei respostas para muitas outras. Que história os Kaingang ensinam na escola? Que narrativas os Kaingang trazem para a escola para contar a sua história? Os mais velhos têm algum papel no ensino de história na escola? A história dos Kaingang é ensinada na disciplina de História? Permeando todas essas questões fui à campo com um questionamento mais amplo acerca das formas de tornar-se Kaingang: de que maneira as histórias narradas em aula e a própria escola contribuem para formar a pessoa kaingang? Neste capítulo busco refletir e problematizar essas questões.

### 3.1 As aulas de História

O Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (2003) não trata especificamente da matéria de História, mas nele se reconhece que a escola kaingang tem uma grande preocupação em valorizar suas tradições e suas histórias, com o intuito de afirmar sua identidade étnica. Isso pode ser constatado no seguinte trecho: “Nesta perspectiva, a escola busca o resgate histórico-cultural das comunidades, visando a valorização da cultura e das leis internas da comunidade, para garantir ao nosso povo o direito de ser diferente do não-índio e também a manutenção de nossos costumes” (2003, p. 3). O Regimento da escola Toldo Campinas também não cita a disciplina. Os documentos que apresentam mais detalhadamente os objetivos e conteúdos a serem trabalhados em História são os planos de estudos da escola referentes a cada ano.

A ementa de História do 6º ano apresenta o Rio Grande do Sul como foco central. Ela determina como objetivos: “Entender a formação histórica e cultural dos diferentes povos que colonizaram o Rio Grande do Sul” e “Estabelecer as semelhanças e as diferenças, as transformações entre os aspectos estudados do passado e presente dos povos”. Os conteúdos previstos são:

1. Os indígenas, primeiros povoadores do Brasil e do RS.
2. A ocupação do espaço territorial do RS, século XVIII-XIX. As relações dos Kaingang com o poder público.
3. As missões e o processo de cristianização no sul da América Portuguesa. O território Kaingang pela ocupação paulista pela sociedade luso-brasileira.
4. As migrações e a formação histórica do RS e do Brasil.
5. Campo, cidade e alterações da paisagem no Rio Grande do Sul. As demarcações e retomadas de terras das comunidades Kaingang.
6. Industrialização e desenvolvimento urbano no RS e Brasil. Legislação Indigenista.

Como se pode ver, o ensino da história dos povos indígenas e dos Kaingang está contemplado no plano de estudos. É um grande avanço que temas como as demarcações das terras kaingang, as lutas pelo território tradicional e a legislação indigenista constituam o currículo da escola. No entanto, dados obtidos nas observações de aulas e nos cadernos dos alunos demonstram que a maioria dos conteúdos previstos não foram abordados. No decorrer deste ano<sup>87</sup>, o professor trabalhou: os povos indígenas que habitavam o Rio Grande do Sul antes da conquista; o “descobrimento”; as missões jesuíticas; a disputa entre portugueses e

---

<sup>87</sup> Os dados são referentes até novembro de 2011, data de minha última observação na escola.

espanhóis na região; a localização geográfica do estado. Em um único texto que foi passado ao longo de três aulas, o professor resumiu a história do estado, desde seus primeiros povoadores até as últimas décadas do século XX. Os temas mais diretamente relacionados aos Kaingang, mencionados no plano de estudos, não foram abordados pelo professor – que acabou tratando dos assuntos mais comuns nos livros didáticos.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que esses temas ainda não constituem conteúdos escolares das escolas não-indígenas e este é o primeiro obstáculo que o professor enfrenta, pois não há materiais disponíveis em que ele possa se basear para planejar suas aulas, o que significa que trabalhar com temas da história kaingang depende muito do próprio professor. Acredito que a principal explicação para a não abordagem em aula desses tópicos previstos no plano de estudos reside na formação do professor. Ou seja, se ele não possui formação específica para professor indígena ele irá reproduzir o modelo de aula que ele próprio vivenciou enquanto estudante de escolas/universidades não-indígenas, onde aprendeu os “legítimos conhecimentos escolares”. Cursos específicos para indígenas, além de apresentarem uma historiografia mais atualizada sobre os Kaingang – em geral não trabalhada em cursos para não índios – procuram instrumentalizar estes professores a pensarem a história de uma forma diferenciada e a perceberem a importância dos conhecimentos e memórias tradicionais. Estes cursos visam estimular que os professores busquem o diálogo com a comunidade para que ela os ensine a história que não está nos livros. Sem o contato com esta bibliografia diferenciada, mas principalmente, com as histórias e as tradições contadas pelos velhos, o resultado das aulas será este aqui apresentado, mesmo o professor sendo indígena.

Ana Vera Macedo (2003), professora de História que já atuou em diversos cursos para professores indígenas, afirma que um dos primeiros pressupostos que busca trabalhar em suas aulas é o princípio de que *não há uma única história*. Criar situações para que os alunos percebam que há diferentes maneiras de contar histórias e que “qualquer fato, relatado por escrito ou oralmente, liga-se às concepções de tempo e espaço singulares e, fato incontestável, às escolhas que os grupos sociais fazem daqueles assuntos, memórias e fatos que devem ser lembrados ou esquecidos” (MACEDO, 2003, p. 77). Segundo a autora, esse pressuposto pode se tornar um instrumento para que os professores valorizem a versão da história de seu próprio povo. Uma das formas de fazer com que os professores busquem essas histórias junto à comunidade é investir na formação do professor-pesquisador (LOPES; SILVA, 2001) – em especial, junto aos especialistas nos saberes da tradição. Vale notar que não são todos os velhos que detêm tais conhecimentos. Na Estiva há muita gente de idade avançada, como em qualquer outro lugar, mas ninguém é reconhecido como “contador de histórias”. Por isso fui

até o setor São João do Irapuá, onde visitei dois “velhos” (com cerca 60 anos de idade) especialistas no assunto, não só pelos anos de vivência, mas porque se interessaram em apreender as histórias que ouviram.<sup>88</sup>

Abaixo reproduzo um texto que exemplifica o tipo de prática que predomina em sala de aula.

#### Formação histórica do RS

Os índios foram os primeiros habitantes de nossas terras e portanto podem ser considerados os primeiros homens do solo gaúcho. Eram livres, amantes da natureza e organizavam-se em tribos. Falavam diversas línguas, porém a que mais ficou conhecida é o tupi-guarani, usado pelos índios do litoral, com quem os portugueses tiveram os seus primeiros contatos. Por isso, muitos nomes de lugares, de plantas e de animais são de origem tupi-guarani.

Os índios não possuíam escritos e eram nômades, isto é, não se fixavam durante muito tempo num só lugar. Viviam em grupos ou nações. Cada nação era composta de várias tribos. As principais comunidades que habitavam as terras gaúchas eram os guaranis, os guaianás, os carijós, os minuanos e os quencas.

Durante a colonização do Brasil, a maior parte da população indígena foi morta pelos bandeirantes e pelos portugueses. Mas ainda existem índios no RS: são os Kaingang e os Guarani. Eles vivem principalmente em áreas demarcadas pelo governo, chamado de reserva, como Nonoai, Cacique Doble, Guarita, localizado no norte do estado. Como tudo, há grupos que vivem fora das aldeias.

Os índios enfrentam muitas dificuldades para sobreviverem, principalmente para garantir a posse de suas terras. Eles não querem abandoná-las pois nelas plantam seus alimentos, constroem suas moradias e enterram seus mortos.

A sociedade dos brancos não respeita as terras das comunidades indígenas tampouco sua língua, seus hábitos e costumes. Os índios que vieram para as cidades vivem na periferia, em péssimas condições, sem poder plantar, completamente marginalizados.

Diante de tudo isso, os índios não se calam. Organizados numa entidade nacional, a UNJ, União das Nações Indígenas, seus líderes e chefes estão sempre tentando exigir do governo brasileiro que suas tradições e seus direitos sejam preservados e garantidos”. (31/05/11 e 24/06/11)

<sup>88</sup> Muitos escutam histórias, mas só aqueles com boa memória, interesse e atenção, controle da fala e dedicação à tarefa de memorização podem tornar-se “contadores de histórias”. Não basta conhecer as histórias, é preciso saber narrá-las (WEBER, 2006). Aprender as histórias e aprender a contá-las é um processo que está ligado às concepções tradicionais de aprendizagem apontadas no capítulo 2, conforme Bergamaschi (2005b).

Assim como nas aulas de Valores Culturais, ministradas pelo mesmo professor, percebe-se que ele tem uma enorme preocupação em tratar dos povos indígenas, tanto na sua diversidade quanto na sua unidade, enquanto movimento indígena. O texto introduz uma variedade de povos indígenas do Rio Grande do Sul, porém apresenta apenas informações genéricas a seu respeito, muitas das quais reforçam estereótipos: “amantes da natureza”; “organizavam-se em tribos”; “eram nômades”. Embora os reconheça e os afirme, não aprofunda o estudo das especificidades de cada povo indígena. Quando trata de uma particularidade, aponta a influência do tupi-guarani na língua portuguesa, fato recorrente quando se busca reconhecer “as contribuições indígenas à cultura brasileira”. A maioria desses dados foi provavelmente retirada de livros didáticos que, em geral, já apresentam atualizações em função da lei 11.645<sup>89</sup>, porém ainda mantêm alguns problemas quanto à forma de tratar os povos indígenas. Percebe-se a autoria do professor no texto quando este cita diferentes “reservas” indígenas, mencionando especificamente três Terras Indígenas kaingang. Como em Valores Culturais, neste texto de História é evidente a intenção do professor em trazer para a discussão de aula as lutas atuais dos povos indígenas por seus direitos, apresentando inclusive a União das Nações Indígenas<sup>90</sup> para os alunos. Ele enfatiza a questão das terras e novamente parece fazer-se presente no texto ao afirmar que os índios “não querem abandoná-las pois nelas plantam seus alimentos, constroem suas moradias e enterram seus mortos”. Entretanto, sem explorar em detalhe os problemas enfrentados, trazendo exemplos concretos ou trabalhando a legislação indigenista, o professor acaba reproduzindo um discurso político que pouco instrumentaliza os alunos.

Há uma vontade e uma disposição do professor em abordar a história dos povos indígenas, porém as condições concretas de sua formação e da escola oferecem poucas possibilidades para um aprofundamento desses temas. Um ponto a destacar é que as escolas indígenas, em geral, disponibilizam aos professores apenas os livros didáticos comuns às escolas não-indígenas do país – a exceção de alguns pequenos livros publicados com o apoio de entidades religiosas, universidades ou ONGs. Os livros didáticos geralmente apresentam uma única versão da história e desconhecem as histórias dos diferentes povos indígenas do

---

<sup>89</sup> Em 2008 foi aprovada a lei 11.645 que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esta lei alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que já havia sido modificada pela lei 10.639 em 2003, ao incluir o estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

<sup>90</sup> A União das Nações Indígenas é uma organização nacional que foi fundada em 1979, em um contexto de forte mobilização do movimento indígena, com o objetivo de unificar as reivindicações dos diferentes povos. Ela teve importante atuação na Constituinte, influenciando na elaboração do capítulo sobre os direitos indígenas da Constituição de 1988.

Brasil. Apesar dos avanços nas pesquisas historiográficas nos últimos 20 anos e da incorporação de muitos deles aos livros escolares, a apresentação de uma versão escrita oficial da história nacional se mantém, desconsiderando as diferentes formas de memória e de transmitir histórias.

Apesar disso, se retornamos à aula descrita no início do capítulo, notamos que certos aspectos da história kaingang são trabalhados, pois é dos Kaingang que o professor está falando quando pergunta sobre a vida *antes* e *depois* do contato com os colonizadores. Os alunos participam da aula a partir do seu contexto cultural. Citam os alimentos tradicionais dos Kaingang: a caça de tatu, a coleta de *fuvá*. Conhecimento este que certamente foi aprendido em casa, alguns aspectos vivenciados no dia a dia, como o consumo do *fuvá*, e que está sendo trazido para dentro da escola por meio das perguntas provocativas do professor. Mesmo que a caça quase não seja mais praticada, eles ouviram em casa que “antigamente se fazia isso”. Recordo que o sinal tocou justo na hora em que o professor explicava que hoje o sal que se consome é do mar ou do deserto e perguntava se os alunos sabiam como os índios temperavam a carne no passado. “Tinha uma raiz que os antigos iam buscar no mato”. Esta pequena intervenção do professor demonstra que ele possui conhecimentos tradicionais, porém ele não logra transformá-los integralmente em conteúdos escolares. Para ingressar este tipo de conhecimento na escola é preciso antes sistematizá-los, dar uma forma escolar a eles. Este trabalho só pode ser feito pelos próprios professores kaingang, e um lugar para fazer isso são os cursos de formação específica.

O plano de estudos do 7º ano estabelece como objetivo “Permitir aos educandos uma compreensão da história como movimento dinâmico das sociedades [...] Levando o educando a compreender como se relaciona e se articula a história do povo indígena e em especial, os Kaingang, com a história do Brasil e do mundo ocidental”. Nos conteúdos, no entanto, apresenta temas relativos aos índios apenas de forma genérica, como se pode observar abaixo.

1. Transformações da Europa durante a Idade Média com o desenvolvimento do comércio e cidades.
2. Formação das monarquias absolutistas européias.
3. As grandes navegações e os europeus na América e na África.
4. Diferentes visões dos europeus sobre os Índios.
5. Comércio, colônia e exploração econômica no Brasil e na América: século XVI - XVII.
6. Ciclos econômicos no Brasil e a caça aos índios.
7. Oficina e trabalho artesanal no mundo feudal e no mundo capitalista.
8. Escravidão e liberdade nas sociedades antigas e nas sociedades modernas.
9. Escravidão indígena no Brasil.

Pude observar que alguns dos temas previstos foram de fato trabalhados pelo professor: a expansão marítima européia; o “descobrimento”; o renascimento e o humanismo. O estudo das “grandes civilizações americanas” foi privilegiado pelo professor, como vemos no texto a seguir. Os demais conteúdos do plano de estudos não foram estudados no 7º ano.

*As grandes civilizações americanas: diversidade cultural*

*Estima-se que no final do século XV viviam na América cerca de 500 milhões de pessoas. Elas estavam distribuídas em sociedades muito diversas entre si do ponto de vista cultural, político, econômico e social. Durante muito tempo pensou-se que a forma de uma sociedade americana fosse predominantemente tribal, sem nenhuma forma de centralização política. De fato, a forma tribal foi comum em muitas regiões. Mas hoje se vê que outras grandes civilizações se desenvolveram no continente americano muito antes da conquista da Europa (02/08/11).*

Percebe-se no texto do professor uma clara intenção em abordar a diversidade cultural das diferentes sociedades indígenas e em salientar suas qualidades. Contudo, as palavras usadas pelo professor estão repletas de ambiguidades, uma característica marcante de seu discurso. Ao revelar que as sociedades americanas não organizavam-se somente em tribos, mas também desenvolveram “grandes civilizações”, o professor tem a intenção de valorizar os indígenas, mas acaba destacando como positivo justamente o que o ocidental reconhece como qualidade: a centralização política e a formação de um Estado. Ele parece não conseguir fugir dos valores ocidentais e sua visão evolutiva. Ele não logra reconhecer a forma “tribal” de sociedade em sua singularidade, como um modo de ser alternativo e tão legítimo quanto a sociedade com estado<sup>91</sup>.

Na aula seguinte, dando continuidade à atividade baseada no texto passado no quadro, novamente pude perceber este mesmo movimento por parte do professor: ao passo que busca valorizar o indígena, seu discurso carrega preconceitos de evidente origem ocidental já internalizados pelo professor. “Todo mundo diz que as atividades econômicas dos índios eram a caça, a pesca e a coleta, mas hoje já se sabe que é uma farsa para que pensem que os índios não se interessavam por outras atividades”, querendo se referir a outras atividades exercidas pelas “grandes civilizações americanas”, como por exemplo, “o comércio e a agricultura” (Aula de História, professor Lairton Melo, 09/08/11). Por um lado ele trata de mostrar que as

---

<sup>91</sup> A antropologia já desconstruiu há tempo a tipologia proposta por Julian Steward na década de 1940 que classificou as culturas americanas em quatro tipos, hierarquizadas em função do nível de complexidade: bandos, tribos, cacicados e estados. Cito a obra de Clastres “Sociedade contra o Estado” que faz isso com maestria.

sociedades indígenas não se constituíram apenas de caçadores-coletores, formaram também “grandes civilizações” que viviam também das trocas comerciais e do cultivo (atividades reconhecidas como trabalho propriamente dito). Por outro, ele não logra desconstruir a ideia negativa de um modo de sobrevivência baseado na caça e na coleta e evidenciar suas qualidades<sup>92</sup>. Esta atitude mostra o quanto os professores indígenas também são afetados pelo eurocentrismo, afirmado pela escola e pela universidade em seu período de formação e diariamente no convívio com não-índios.

Para o 8º ano, o plano de estudos de História apresenta como objetivo: “Estabelecer as relações entre os diferentes processos de constituição das nacionalidades, contextualizando-os na história mundial do passado e do presente dos povos”. A listagem de conteúdos prevê o estudo de temas europeus, americanos, brasileiros, regionais e ainda questões próprias da história kaingang.

1. A organização do poder dos monarcas absolutos na Europa.
2. Expansão colonial portuguesa na Europa.
3. Mudanças ocorridas no Brasil colônia.
4. Consolidação do território colonial e o povoamento do Brasil colonial.
5. Guerra da coroa portuguesa contra os Kaingang e Xokleng.
6. Rota para as missões: penetração paulista no Alto Uruguai: sec. XIX.
7. Revolução industrial.
8. As revoluções liberais e a invenção da França, sec. XVIII.
9. A Revolução Francesa e as Guerras Napoleônicas.
10. A formação dos Estados Nacionais no Brasil e na América Latina: sec. XIX.
11. Revoluções e contestações regionais na formação dos Estados brasileiros. O movimento farroupilha.
12. Cidadania, democracia e a República brasileira.
13. Ascensão e queda do mundo socialista: sec. XX

Outra vez pude perceber, através das informações coletadas, que muitos dos conteúdos fixados no plano de estudos não foram abordados em aula. A matéria desenvolvida pelo professor se restringiu ao período colonial, com exceção da Revolução Farroupilha, que foi estudada na semana do dia 20 de setembro, feriado que homenageia esta revolta regencial, como é comum na maior parte das escolas gaúchas. Os assuntos abordados foram: o “descobrimento” (novamente!); a diversidade cultural e as lutas dos povos indígenas; a economia do pau-brasil; as capitânicas hereditárias; o Governo Geral; a economia açucareira; a produção de alimentos para o mercado interno.

---

<sup>92</sup> Em outra aula, registrei o mesmo tipo de discurso em que o professor tem a intenção de valorizar o índio, mas acaba inferiorizando atividades tradicionalmente indígenas, como o artesanato, e enaltecendo atividades não-indígenas. “Fora daqui acham que a única coisa que índio sabe fazer é vender balaio. Acham que índio não sabe trabalhar numa fábrica” (Aula de Valores Culturais, professor Lairton, 12/08/11).



É o segundo período da manhã e estou no 8º ano. O tema da aula é "Sociedade Colonial". Como de costume, o professor passa um texto no quadro. Intitulado "O Engenho", ele segue assim: "Nos tempos coloniais, o açúcar era produzido nos canaviais e transportado para os engenhos. Engenho era o nome que se dava ao equipamento usado na fabricação do açúcar. No decorrer dos anos incluíam as matas, canaviais, casa do engenho (onde produzia o açúcar), roça (onde plantava-se alimentos), casa-grande (habitava o senhor), senzala (moradia dos escravos), capela (onde batizavam e rezavam missa), etc e moradia de pessoas livres". Depois que os alunos terminam de copiar, o professor inicia sua exposição. Ele retorna ao texto, lê algumas partes e as explica. Em seguida, entrega fotocópias de uma história em quadrinhos que narra o processo de produção do açúcar. Diz que é para colarem no caderno. Enquanto isso, vai para o quadro e escreve perguntas: 1) O açúcar foi o principal produto da colonização. Por que motivo? 2) De onde vinha o investimento para a produção do açúcar? 3) Quais os motivos que levaram os donos de engenho optarem pela mão-de-obra negra? Percebo que as respostas às questões não estão contidas no texto. Indico para uma aluna que as busque em textos das aulas anteriores. O professor certamente escutou o que eu disse, pois em seguida falou: "Pensem nas respostas. Não estão no texto. Vocês não gravaram nenhuma?" (Diário de Campo, 12/08/11).

Nos livros didáticos que predominam na escola ocidental, as questões que normalmente seguem um texto têm suas respostas no corpo do próprio texto. Na situação acima descrita, elas não estavam registradas no caderno. Elas haviam sido faladas oralmente durante a explanação do professor. Nota-se aqui a força da oralidade ainda muito presente na escola, o "reino" da escrita. A escrita apresenta-se como um complemento e não como a peça central na qual toda a aula se baseia. Em outras aulas, como visto no exemplo do 6º ano, as perguntas também apareceram com outra função (que não a verificação da leitura). Foi a partir das perguntas que a turma construiu junto com o professor um quadro comparativo que respondia às questões iniciais.

Apesar do tema da aula ser a produção do açúcar por meio da mão-de-obra escrava africana, observei que o professor mencionou os "índios" diversas vezes. Lembrou que eles já estavam no Brasil quando os portugueses chegaram e que foram os europeus que criaram esse termo "índio" para designar os povos que aqui habitavam "porque achavam que era tudo igual"; retomou a prática de escambo dos primeiros anos; reiterou que os primeiros trabalhadores dos engenhos foram os indígenas; recordou que muitos índios foram escravizados e outros tantos foram mortos. Essa alusão aos "índios" em seu discurso, demonstra uma clara intenção de incluir os índios em sua narrativa histórica, bem como, a existência de uma forte indianidade em seu discurso. O reconhecimento identitário do

professor em relação aos índios do período colonial é uma forma de continuidade do passado indígena no presente, da qual nos fala Kusch (2009).

Em sua fala constatei mais uma vez o intuito de desconstruir estereótipos e valorizar o indígena. “O índio não trabalhou muito no engenho, porque ele fugiu. Não por ele ser preguiçoso, mas por ser esperto”, explicou o professor. Ainda sobre o tema da mão-de-obra no período colonial, em uma aula do 7º ano, o professor buscou reforçar a ideia de que o índio é trabalhador: “Eles usaram a mão-de-obra indígena para isso [exploração do pau-brasil]. Não tinha ninguém aqui no Brasil. Alguém trabalhou naquela época, e depois dizem que os índios não trabalham. Não tinha português aqui, não tinham africanos. Os índios é que trabalharam. E muito” (Aula de História, professor Lairton Melo, 28/09/11). Considerando que até hoje os povos indígenas são acusados pelos não-índios de serem preguiçosos, de não gostarem de trabalhar, de terem muita terra sem produzir, essa fala adquire muito importância no combate ao preconceito que sofrem.

O plano de estudos de História do 9º ano apresenta conteúdos centrados no século XX. Abarca temas mais gerais como o capitalismo, as grandes guerras e a guerra fria; a república no Brasil e os efeitos destes contextos mais amplos na realidade local kaingang. É importante destacar que predominam conteúdos da história europeia e pouco aparece, nos conteúdos listados, a história dos povos indígenas. Isso demonstra que os professores indígenas da escola Toldo Campinas ainda não conseguiram se apropriar do currículo da escola e inserir temas que consideram mais relevantes para sua comunidade – o que objetivam fazer, conforme declararam nas entrevistas que realizei. Abaixo reproduzo os conteúdos que constam no plano de forma integral.

1. A dinâmica do capitalismo e a globalização (capitalismo mercantil e capitalismo industrial, capitalismo monopolista, globalização e liberalismo.)
2. Brasil: A república das Oligarquias.
2. A primeira guerra mundial.
3. A revolução Russa.
4. O período entre guerras.
5. A segunda guerra mundial.
6. As demarcações, remarcações e retomadas de terras, das comunidades Kaingang.
7. O Governo de Getúlio Vargas.
8. A guerra fria.
9. A república Populista (1946-1964)
10. A ditadura militar e a redemocratização(1964-1985)
11. Nova república (de 1985 até o governo Lula)

Com relação aos temas previstos, do que pude constatar tanto em minhas observações quanto nos cadernos dos alunos, poucos deles foram tratados em aula. Industrialização e

movimento operário no Brasil; as grandes guerras mundiais; nazi-fascismo. Para o único tópico relacionado aos Kaingang, a questão da terra, não há registro de que tenha sido trabalhado. Saliento que o professor Bruno Ferreira, em entrevista, afirmou que para ele o melhor momento para se trabalhar a história dos Kaingang na escola é no 9º ano, pois nesse ano se estuda a transição do século XIX para o XX e os alunos estão mais maduros para compreender as histórias de contato com os não-índios e da perda de seu território tradicional em função da criação dos aldeamentos. Acredito que os motivos que fizeram o professor Lairton não entrar nesse assunto são os mesmos já apontados acima na discussão sobre os conteúdos do 6º ano. Primeiro, porque os temas da história kaingang não constituem um reconhecido “conteúdo escolar” nas escolas brasileiras, o que dificulta sua inserção no currículo da escola indígena, tanto pela falta de suporte concreto para ensiná-lo, quanto pela falta de legitimidade enquanto conteúdo escolar. Também porque, em função disso, a formação do professor torna-se pré-requisito para uma aula que contemple a história kaingang. Ou seja, se ele não possui formação específica em magistério ou licenciatura indígena, que o instrumentalize para isso em termos de conhecimento bem como na valorização de sua história, e se ele não tem uma relação com os “contadores de histórias” com quem possa aprendê-las, dificilmente conseguirá fugir da aula padrão da escola não-indígena e ensinar a história kaingang.

O professor começa a aula dizendo que vão deixar a matéria de lado para trabalhar “as três datas comemorativas de abril”. No quadro escreve: Páscoa - dia 24, Descobrimento - dia 22, e Dia do Índio - dia 19. Ignora o dia 21, feriado em homenagem a Tiradentes. E inicia a explanação. “Todos sabem que é de costume comemorar a Páscoa. Vocês sempre ganham algum docinho. Muitos de vocês saem para vender balão e artesanato. Esquecem do ponto mais importante desse dia. Todos sabem que nós não comemoramos nada. Somos cobrados pela Igreja, pelos nossos pais. O mundo inteiro está voltado para isso. Jesus Cristo morreu na sexta-feira santa. Sua história chama a atenção do mundo inteiro. Ele é um homem que nasce para revolucionar certas coisas, para ensinar o essencial para qualquer ser humano. Ninguém desfaz a Bíblia. Com 12 anos ele já começa a pregar e começa a fazer milagre. É morto e crucificado. Ai surge a grande história de Jesus. Três dias depois, ele ressuscita. É uma história bíblica, mas provavelmente tenha sido verdade. A gente não tem como provar. Ai ele sai e passa uma mensagem para o mundo inteiro que voltaria para buscar quem acreditasse nele. O mundo e o comércio escondem essa história de Jesus e fazem a Páscoa ser uma festa. Os povos indígenas nem sabiam a história de Jesus. A Igreja só entrou no Guarita na década de 1970. No Brasil tem tribos indígenas que nem sabem de Jesus. Os Yanomami, por exemplo, só querem saber da religião deles. Não querem saber de Igreja. Até os incrédulos, que não acreditam em Jesus, param para analisar essa história. Mas não vou trabalhar essa data hoje e sim as outras duas” (Diário de Campo, 05/04/11).

Selecionei esta aula, pois ela contém inúmeros aspectos para se pensar. O primeiro ponto da fala do professor que chama a atenção é o significado da Páscoa para os Kaingang. Como ele mesmo diz “nós não comemoramos nada”. Ou seja, é uma data que diz respeito à cultura ocidental-cristã e não faz parte da cosmologia kaingang. No entanto, há uma cobrança para que a comemorem, uma pressão de parte da Igreja tão presente na TI, como apontei no capítulo 1. Por outro lado, a Páscoa possui sim valor para os Kaingang: é um período de alta nas vendas de artesanato – uma de suas principais fontes de renda. Meses antes dessa festividade, os artesãos já estão produzindo cestinhos e coelhos para saírem a vender nas cidades maiores da região.

Outro ponto que salta aos olhos é o domínio que o professor possui da história de Jesus. Embora a negue, dizendo que não tem significado algum para os Kaingang, é essa história que ele reproduz em aula. Isso mostra novamente uma ambiguidade presente no discurso do professor: ele nega e afirma. Me inteirei depois que, Lairton, filho de pais crentes, pertenceu a Assembléia de Deus na sua infância e que hoje, por vezes, ainda frequenta a igreja da comunidade que está localizada em frente a sua casa. Este dado explicaria então o conhecimento detalhado da história bíblica. É interessante observar que mesmo afirmando que a Páscoa não é comemorada pelos índios, ele acaba reproduzindo de certa forma o discurso da Igreja: critica as pessoas que “esquecem do ponto mais importante desse dia” e que “fazem a Páscoa ser uma festa” e enaltece a história de Cristo, dizendo que veio ao mundo para “revolucionar” e “ensinar o que é essencial ao homem”.

Ao final ele reafirma que essa história de Jesus é alheia às culturas indígenas. Os povos indígenas não a conheciam antes do contato com os não-índios. Na TI Guarita soube-se dela nos anos 70 quando a Igreja Luterana iniciou sua primeira missão entre os Kaingang. O que a princípio parece uma crítica, torna-se ainda mais ambíguo. Quando ele fala que existem “tribos” no Brasil que não conhecem Jesus e que só querem saber das suas crenças, não fica claro se ele considera isso positivo ou não. Será que ele considera que os Kaingang estão mais avançados em relação aos Yanomami, porque eles tem conhecimento da história de Cristo? Independente da resposta a essa questão, o mais interessante de sua aula são as aparentes contradições que revelam uma evidente situação de mestiçagem em que os elementos do processo de ocidentalização estão operando, e o professor está buscando resistir e afirmar a permanência de sua cultura indígena.

Antes de dar continuidade à análise dessa aula de História apresento mais um exemplo de aula que revela elementos cristãos, no intuito de demonstrar como o discurso da Igreja

penetrou nas comunidades kaingang. No 3º ano, numa tarde em que a professora Elaine<sup>93</sup> substituía o professor Lairton, ela leu uma historinha chamada “A Nuvenzinha Triste”. O livro narra a vida de uma nuvem que estava triste porque não gostava de ser nuvem. Tentou ser um passarinho, depois uma pipa, uma estrela, um avião e um foguete. Ao se dar conta que não podia ser nenhuma dessas coisas começou a chorar. Suas lágrimas molharam a terra que ficou muito feliz e, assim, a nuvenzinha descobriu que era bom ser nuvem. “A nuvenzinha descobriu como era maravilhoso ser uma nuvem. Deus criou a nuvenzinha para nos dar chuva, que molha a terra, o campo, dando alimento para as pessoas e os animais. Assim, através de suas gotinhas, ela descobriu que podia alegrar muita gente e se tornou feliz”<sup>94</sup>. Ao final da história a professora explicou que Deus havia colocado cada um nós no mundo para ter uma função e que tínhamos que fazê-lo por ele na terra e ser felizes. “O importante é descobrir o que Deus nos fez e ser feliz” (Aula do 3º ano, professora Elaine, 08/08/11). No entanto, não podemos descartar a hipótese de que a professora esteja referindo-se a uma espiritualidade kaingang, que traduzida ao português seja expressada pela palavra “Deus”. De fato, existe uma palavra em kaingang que significa Deus, *Topê*<sup>95</sup>, e alguns kaingang a utilizam para referir-se ao “Deus dos Kaingang” (ROSA, 2005, p. 174). Há versões atuais do mito de criação que mencionam *Topê*, como criador do mundo e dos primeiros Kaingang, *Kanhru* e *Kamê* (os gêmeos ancestrais do mito de origem) num claro sincretismo entre as cosmologias kaingang e cristã.

De volta à aula de História do professor Lairton, depois da explanação inicial sobre a Páscoa, ele colocou no quadro: 19 de abril X 22 de abril. Em seguida escreveu: 1) Como estavam os índios na época? 2) O que mudou? 3) Como estamos hoje? E desenhou a seguinte tabela comparativa que foi sendo preenchida ao longo da exposição.

Descobrimto	Índio hoje
Caça, coleta, pesca, conflitos, comércio,	Culturação (sic), políticas, desnutrição,

<sup>93</sup> Importante frisar que a professora Elaine, diferente de Lairton, nunca pertenceu a nenhuma igreja. No entanto, este ano sua irmã e seu marido se converteram à Assembléia de Deus. Em uma visita da irmã a sua casa, presenciei conversas em que ela pressionava Elaine a entrar para a igreja: “Deus está te esperando, Laine”.

<sup>94</sup> Este final aparece apenas na versão cristã adaptada da história original (de Maria de Lurdes Pereira).

<sup>95</sup> “Segundo Wiesemann (s/d), desde a publicação do primeiro vocabulário kaingang por A. Sanit-Hilaire, ainda em 1820, ‘topê’ está presente. Como mencionou essa lingüista, esse termo continuou aparecendo nos vocabulário seguintes, com pequenas variações na escrita. Por exemplo, em Teschauer (1927), ele aparece como ‘tupé’; Borba (1908), ‘tupen’; Taunay (1918), ‘tupén’; Floriania (1918), ‘tupén’; Mendes (1954), ‘tupé’; na própria Wiesemann (1981), ‘topê’” (ROSA, 2005 p. 273). Rosa (2005) ainda acrescenta que, de acordo com Wiesemann, o termo provavelmente foi introduzido na língua Kaingang, quando de um contato com o Pe. A. Ruiz de Montoya por intermédio de um Guarani, daí a semelhança com a palavra tupã, da língua guarani, traduzida por Deus.

aprendizado, medicina, agricultura, artesanato, música, dança, crenças <sup>96</sup> , organização social.	doenças, falta de apoio (financiamento).
--	--

A tabela apresenta uma maioria de elementos negativos na coluna *Índio hoje*, no entanto, em sua exposição o professor afirmou que há “coisas que estão nos servindo também”. Mencionou a escola como aspecto positivo e relatou que antes havia uma “escola própria” e que a aprendizagem acontecia pelo convívio com a comunidade. Citou também a energia elétrica<sup>97</sup> e as roupas como novidades “obviamente” vantajosas aos índios, sem estabelecer nenhum tipo de crítica. Sublinho o uso da expressão “culturação” pelo professor, que segundo ele “é você utilizar de outras culturas”. Para explicá-la, deu como exemplo o uso de camisetas de times de futebol pelos índios. Nesse mesmo sentido, falou de “fragilidades da cultura” em função da “influência de outra cultura [que] dominou e agora estamos aqui”. Nessas falas percebe-se a consciência do professor da existência de uma outra cultura, a ocidental, que buscou subjugar a cultura indígena e sobrepor-se a ela. Nota-se a força do discurso dominante da aculturação<sup>98</sup>, que é utilizado hoje para questionar a indianidade dos povos indígenas e negar seus direitos. Também é possível reconhecer nas palavras do professor a noção de dinamicidade da cultura, que vai se transformando ao incorporar práticas de outras culturas, como o uso de camisetas de futebol. “Está melhor o índio hoje? Está pior? Eu não sei se está melhor ou pior”, diz o professor ao finalizar a aula.

<sup>96</sup> Ao escrever a palavra “crenças” na tabela o professor explicou: “Antes não existia a religião, mas existiam as crenças. Os pais ainda acreditam em muita coisa. Não só eles, nós também”. Mais um momento de ambiguidade: primeiro fala de “crenças” como sendo algo inferior, como algo do passado, mas depois recua e diz que ainda acreditam nas crenças tradicionais.

<sup>97</sup> A eletricidade na TI Guarita é uma realidade desde 2006, quando o governo federal instalou a rede elétrica através do programa Luz para Todos. Esta novidade foi vista como um avanço pela maioria: expectativas de criar alternativas de renda ao plantio de soja, feijão e milho, melhorar a produção de leite e derivados e de produzir artesanato no turno da noite. No entanto, em conversa com Bruno Ferreira, ele ressaltou que o impacto da eletricidade no modo de vida kaingang é incalculável. Um primeiro ponto é o estímulo ao consumo de aparelhos elétricos que até então não eram imprescindíveis. Uma consequência imediata do uso da energia elétrica é a conta de luz para pagar. Tudo isso exige dinheiro. Em outras palavras: a existência da eletricidade criou inúmeras necessidades, que, por sua vez, geram gastos antes inexistentes que requerem uma renda que não existe. “Agora os índios têm conta de luz para pagar e vontade de consumir vários produtos antes dispensáveis”.

<sup>98</sup> O conceito de aculturação foi criado em 1936, pelos antropólogos estadunidenses Robert Redfield, Ralph Linton, e Melville Herskovits, que juntos elaboraram o Memorando para o Estudo da Aculturação, apresentando a seguinte definição: “A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (patterns) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”. Este termo foi criado para buscar explicar as interações entre diferentes culturas, demonstrando a dinamicidade das culturas. No entanto, acabou sendo apropriado pelo senso comum como sinônimo de “perda de cultura” e assimilação da cultura mais fraca pela mais forte (CUCHE, 1999, p. 115).

Tentando responder as perguntas norteadoras de minha pesquisa, em entrevista, questionei o professor Bruno Ferreira: “O que se ensina na matéria de História?”. “No jeito que está só ensinam o que tem no livro didático; não se ensina além disso”, respondeu-me o professor. “Então na matéria de História não se trata dos Kaingang nunca?” interoguei outra vez. “Não se trata dos Kaingang! [...] Os professores não estão preparados para fazer isso, eles não conhecem isso, na verdade”. Minha etnografia na escola, em grande parte, corrobora as declarações de Bruno. De fato, em geral, o que se ensina nas aulas de História da escola indígena kaingang é a matéria do livro didático, ainda que os planos de estudos e algumas falas do professor de história já expressem uma intenção de modificar esse estado de coisas e incluir as histórias do seu povo. Porém, como o próprio Bruno adverte, os professores que estão em sala de aula ainda não têm formação para colocar essas mudanças em prática.

Apesar desse quadro, os apontamentos sobre as aulas de História acima referidos indicam que há brechas, frestas por onde se observa a vontade do professor em inserir a história dos povos indígenas e dos Kaingang em suas aulas. Considero que a predominância do estudo do período colonial (abordado no 6º, 7º e 8º ano) representa um indício da preocupação do professor em trabalhar a ruptura que ocorreu quando da chegada dos europeus à América. Isso fica ainda mais claro quando observamos a recorrência do uso de quadros comparativos entre o *antes* e o *depois* do contato – o que também foi visto nas aulas de Valores Culturais. Acredito que expressões como “a chegada dos brancos”, “o descobrimento”, “os 500 anos” são tão citados em sala de aula por representarem o rompimento com o modo de vida tradicional dos povos indígenas e por carregarem de força os discursos em suas lutas políticas<sup>99</sup>. É importante salientar que o contato dos Kaingang com os não-indígenas se deu de forma mais permanente somente a partir da metade do século XIX e não quando do “descobrimento” no século XVI. Nesse sentido, a ênfase e a repetição do “descobrimento” pode ser um reflexo do desconhecimento dessa história kaingang iniciada em meados de 1800 – o que explicaria uma abordagem dos “índios” de forma mais genérica, aqueles do litoral que foram contatados primeiramente, os que aparecem nos livros didáticos. Contudo, o que é evidente é que há um reconhecimento do professor num passado indígena comum que indica uma permanência indígena silenciosa, apesar da força colonizadora (KUSCH, 2009).

---

<sup>99</sup> Um exemplo da marca do “descobrimento” é expressa na fala de um professor Kayabi do Mato Grosso: “Em vez de Antes de Cristo e Depois de Cristo, para nós deveria ser AB e DB, Antes e Depois do Branco. Foi depois que o branco chegou que tudo mudou” (BRASIL, 1998 p. 208).

O professor Lairton contou-me que quando consegue inserir elementos da história dos Kaingang em suas aulas, ele os traz principalmente de relatos que escutou, mas faz questão de salientar que muitos deles são confirmados por bibliografia – o que demonstra sua preocupação em ensinar algo referendado como conhecimento escolar. Apresento um trecho da fala de Lairton, que já leva a pensar na segunda parte deste capítulo: a relação da escola com os velhos e as suas histórias.

Na verdade, quando eu faço alguns relatos em relação aos Kaingang, principalmente algumas análises que a gente vê, **normalmente é por ouvir**. Surgiu de algum lugar, do nada não saiu. Tudo aquilo, de algum lugar sai alguma coisa. **Do mesmo jeito que se faz uma pesquisa. Tu tens que ouvir para entender se é verdade ou não**. Só sei que aquele que vai te fazer entrevista, que vai te ajudar a compreender certas coisas, ouviu de outros também. **Mas há relatos também em livros de historiadores** que chegaram a discutir essas questões de como é que os povos indígenas foram tratados a princípio, no início do século passado principalmente, como é que foram as negociações, entre outros assuntos, qual era o fundamento disso, para que servia cada parcela do povo indígena, dos Kaingang, qual finalidade eles se apoiaram. E como é que os povos indígenas do Brasil inteiro, mas principalmente do Kaingang, aceitaram isso. Então isso se encontra em alguns livros de história e de algum que relatou e copiou de outros livros, depoimento de pessoas que deixaram registrada essa marca. Em história, na faculdade, por exemplo, eu tive relatos de historiadores que relatavam bem especificamente o que aconteceu nessa nossa região do Alto Uruguai, no noroeste do estado. [...] **Então aquilo que está escrito não está fugindo à realidade das coisas**. [...] esse relato de universidades, de historiadores que fizeram esses estudos **vem a confrontar e garantir mais que é verdade** que isso existiu (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

As palavras de Lairton novamente demonstram uma mistura de verdades: as da oralidade e as da escrita. A ciência leva em conta apenas a verdade registrada no papel e a força disso é sentida na fala do professor que faz questão de afirmar que se pode comprovar os relatos orais a partir de bibliografia. Mas no início de seu depoimento, ele fala das histórias orais, dizendo que ouvi-las é como realizar uma pesquisa. Atualmente, muitos historiadores já concedem à tradição oral o mesmo valor do documento escrito. Jan Vansina (1980), por exemplo, entende a tradição oral como a fonte mais importante para a história dos povos sem escrita e defende que pode ser também fonte para a historiografia. As palavras do intelectual malinês, Hampâté Bâ são ainda mais contundentes nesse sentido:

Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração [...] O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano [...] O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade (2010, p. 168).



### 3.2 A escola e os velhos no ensino da história kaingang

Juliana: Se costuma narrar, contar histórias do povo kaingang fora da escola?

Lairton: Nós temos uma questão assim dentro da cultura do povo. O jovem, **a criança aprende muito de ouvir relatos**, histórias de acontecimentos que já houve. Mas normalmente quando isso acontece **é por causa de uma questão, talvez de um momento. Ele não está todo o dia com uma historinha lá para contar. É por momentos**. Aconteceu tal fato, se acontece, alguém vem e diz "olha isso aconteceu há um tempo atrás, acontecia, ou é histórico, uma vez nós fazíamos assim". Então eu acredito que a história é isso. Por exemplo, no domingo à tarde passado, nós estávamos discutindo com esse mesmo que tu entrevistou, o Adelino da Rosa. Ele estava na minha casa e nós estávamos debatendo sobre a Guerra do Paraguai. Ele contou um relato de como foi feita emboscada, por exemplo. Agora, eu não estive lá, eu não sei, ele também não esteve, mas foram relatos que ouviu. [...] (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

Se a história dos Kaingang é um tema apenas tangenciado na escola, como vimos acima, onde as crianças aprendem sobre o passado de seu povo? A primeira hipótese seria: ouvindo dos mais velhos. Os povos indígenas são sociedades que tradicionalmente transmitem os conhecimentos pela oralidade. Nessas sociedades orais há especialistas da memória, também chamados de guardiões da memória, que são, em geral, pessoas mais velhas da comunidade, mais vividas e, portanto, com mais conhecimento. Detentoras de saberes, elas são responsáveis por repassá-los às próximas gerações (LE GOFF, 1984). No contexto atual de contato intenso com a sociedade nacional, em que a escrita já é uma realidade na vida dos povos indígenas brasileiros, em que a escola ocupa um papel central no dia-a-dia das comunidades, isso de fato acontece?

O fragmento da entrevista realizada com o professor Lairton revela que isso ainda acontece. Mas só "por momentos". Deitar à noite ao redor do fogo para ouvir histórias serem contadas pelos avós já não faz mais parte da rotina de jovens e crianças kaingang. O fogo de chão está sendo substituído pelo fogão à lenha ou pelo fogão a gás.<sup>100</sup> A longa jornada de trabalho muitas vezes não permite que isso aconteça. Em muitas famílias a televisão faz parte do cotidiano noturno. Em outras, esse espaço é ocupado pelo culto na igreja. Há também a falta de interesse das pessoas em buscar os velhos para ouvir seus relatos, embora eles ainda aconteçam, como o próprio professor Lairton comentou em seu depoimento.

<sup>100</sup> Conforme assinalo no capítulo 1, em muitas casas já não é possível fazer fogo de chão, mas como alternativa a maioria das famílias possui um galpão ao lado de casa onde podem, se quiserem, fazê-lo.

Luís Emílio, velho sábio do setor Irapuá, contou-me em visita que lhe fiz que “muito poucos ainda contam histórias sentados ao redor do fogo”. Explicou que isso não acontece mais como antigamente por causa das transformações no modo de viver dos Kaingang causadas pelo “avanço do progresso”. Antes viviam da caça e da coleta e hoje vão ao mercado comprar os alimentos. Por essas palavras de Luís Emílio, pode-se reconhecer que frente à *desordem* trazida pelo Ocidente, imposta, mas também tomada por opção, a tradição kaingang se atualiza e se reordena tomando uma nova forma conservando certos elementos fundamentais (BALANDIER, 1997). Apesar das mudanças na vida dos Kaingang, “certos pais e avós ainda contam histórias para os filhos, para os netos, histórias dos bichos”. O professor Lairton confirma que esse costume ainda é conservado, mesmo que em menor frequência e talvez revestido de outras formas, como se pode observar em mais um excerto da entrevista:

Juliana: Tu acha que hoje as pessoas procuram menos? Antes elas iam e agora elas não vão tanto?

Lairton: Eu acho que hoje, agora mesmo na atualidade, eu acho que a influência de outras coisas separou essa parte. **Mas está sendo conservado ainda. E em determinados lugares bastante conservado.** Principalmente pelas pessoas que são mais adultas. O jovem eu acho que está saindo, está indo um pouquinho mais para o lado das novidades.

Juliana: Mas e a criancinha de 5 anos?

Lairton: Essa não. Essa participa ali. Essa está ali ainda. Agora o jovem, eu digo 13, 14, 15, 16 anos, ele já não está mais ali naquela convivência. Ele está se soltando mais para outras oportunidades que tem de participar. Mas eu acho que a parte mais adulta ainda permanece bastante. Não sei se tu notou quando tu caminhou pela nossa aldeia aqui, nosso setor, que ainda tem agrupamentos. **Tem um ou dois sempre conversando no local. Uma mulher fazendo uma trança de um balaio, um outro arranjo, mas alguém estava ali próximo daquilo ali. Nem que estiver só olhando, mas estava ali.** Então os adultos eu acho que estão um pouquinho mais, dificilmente vão sair tão cedo.

Juliana: E se visitam bastante, né?

Lairton: Se visitam bastante. **Mas esse visitar já está do mesmo formato.** Os mais adultos se visitam, mas os mais jovens já não está interessado muito nisso. Ele vai se interessar, mas as novidades atraem bastante (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

O professor Bruno parece mais cético quanto a isso. Ele pensa que as crianças não estão aprendendo histórias dos Kaingang fora da escola. Chegou a essa conclusão a partir de uma atividade de aula que tentou realizar com seus alunos do Pau Escrito, setor onde é

professor de História. “Por exemplo, o painelão.<sup>101</sup> Eu tentei trabalhar na escola e mostrar para eles. Aí eu disse ‘Ah, vocês podem perguntar para o pai de vocês, tentem saber com eles’. Só que quando eles trazem para nós discutirmos no outro dia, eles não conseguem trazer nada. Os pais não estão contando isso para as crianças e eu, enquanto professor, não consigo avançar muito também.” É importante salientar que esse acontecimento foi muito traumático para os Kaingang e, considerando que a memória é seletiva e produzida a partir do presente, muitas pessoas da comunidade talvez não queiram recordá-lo e por isso não contam histórias sobre esse tempo. Também é possível que a dificuldade esteja ligada à forma de condução da tarefa por parte do professor, ao modo que ele instrumentalizou os alunos para buscarem essas histórias em casa.

Se as gerações mais novas já não vivenciam essa contação de histórias, os adultos relatam que quando eram crianças esse espaço ainda era muito presente, o que demonstra que são as mudanças das últimas décadas que transformaram essa realidade. “Quando eu era pequeno, meu avô contava história para nós. Geralmente vinham os netos dele. E hoje não se faz isso mais. Dificilmente você vai chegar em uma casa de noite, vai estar lá um índio sentado, contando história para as crianças. Não vai achar isso acontecendo”, relatou-me Bruno Ferreira em entrevista. O professor Lairton conta com detalhes como eram essas noites na sua juventude.

Esse período que nós tínhamos para discutir entre nós, na verdade quando os velhos se reuniam, eu lembro bem, com meu pai, com meus vizinhos que eram meus parentes, eles iam até a meia-noite conversando. Os adultos. E os mais pequeno corriam até umas horas e depois dormiam e ficavam. Ninguém estava preocupado com o outro dia. Se a gente era um pouquinho mais velho, já tinha uns 14, 15 anos, a gente ficava, antes de eles irem dormir, nós não ia dormir e ficávamos ouvindo as histórias deles. Mas normalmente, a turma maior não estava ali, tava brincando, tava fazendo alguma coisa fora disso aí, perto do fogo, alguma coisa estava acontecendo com nós. Mas quando surgia história nova, aí o grupo vinha. Se era a mesma história o grupo não vinha. Quando era história nova, vinha. Nem que fosse uma mentira, mas ele vinha ali. Então nós temos várias coisas. Tu me perguntou quando era isso, em que momento e onde. **Onde seria, hoje está difícil, mas ainda tem, seria na casa de alguém**, normalmente acontece na casa de um que tem um pouco mais de calma. Existe no povo kaingang umas pessoas que sempre ficam ali, que eles sempre estão lá e as pessoas chegam lá por si. Eles não chamam ninguém para ir lá. Eles vêm por si. Uma vez a gente chega lá e ele está lá, alguma coisa estão fazendo, se tiver uma comida para comer come, se não tiver está bom também. E ali essas coisas acontecem (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

<sup>101</sup> O “Painelão”, termo utilizado pelos Kaingang para se referir ao sistema de exploração da mão-de-obra indígena imposto pelo SPI, foi aprofundado no capítulo 1.

As declarações acima apontam que atualmente o espaço para os velhos contarem histórias, assim como faziam no passado, está bastante reduzido e modificado. Levando em conta esta realidade e o fato de que são eles os principais detentores dos saberes tradicionais é que os documentos referentes à escola kaingang já previam uma relação dos velhos com a escola. Segundo o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, a metodologia de ensino-aprendizagem proposta para a escola kaingang “embasa-se no respeito à tradição oral das comunidades, *valorizando o saber dos mais velhos e incentivando a que eles participem da escola relatando as histórias de seus antepassados* – como era viver na terra indígena antigamente – para que, no decorrer do tempo, essas histórias sejam transmitidas de geração para geração, preservando a cultura kaingang” (2003, p. 5, grifos meus). A Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul também é bastante clara quanto ao envolvimento das pessoas mais velhas da comunidade com a vida escolar. “Nas escolas indígenas, onde o trabalho com a língua kanhgág está sendo de forma restrita, o tempo das aulas deve ser aumentado para que o professor possa não só trabalhar a língua escrita, mas também possa ensinar os costumes, contar histórias e *fazer visitas aos mais velhos*” (2000, p. 3, grifos meus.) Andila Nivygsãnh Inácio, professora kaingang, em artigo sobre a educação escolar indígena, alerta seus colegas a esse respeito:

É preocupada com os professores indígenas que faço este trabalho porque, se eles quiserem ser bons professores kaingang, 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. 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 e anestesiada pelo sofrimento da discriminação e do preconceito de uma sociedade que não soube reconhecê-los” (2010b, p. 23).

No entanto, quando questionei os professores de História, se realizavam atividades em conjunto com os moradores mais velhos da comunidade, seja convidando para ir a escola, seja indo ao encontro deles, ambos me responderam negativamente. A conversa que tive com Adelino da Rosa, velho do Irapuá que conhece as histórias kaingang, corrobora essa informação, pois ele não relatou a procura por parte de professores da escola local. Quando perguntei se o buscavam para ouvir histórias, Adelino contou que os alunos da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) que moram no Irapuá procuraram-no recentemente e agora estão realizando um trabalho conjunto estudantes-comunidade a partir

de um diálogo com os velhos. Isso mostra a importância dos cursos de formação específica para professores indígenas. Foi a partir das reflexões realizadas no curso, no entendimento do valor que possuem os saberes da oralidade, que os professores-cursistas perceberam a necessidade de se buscar com os velhos os conhecimentos tradicionais. A passagem do meu diário de campo ajuda a elucidar por que a escola não costuma fazer esse tipo de trabalho com os velhos.

Na aula de Valores de hoje o professor Lairton passou um vídeo em que uma mulher contava uma história de pescadores. Seu objetivo era mostrar que as histórias orais não são contadas exclusivamente em sociedades indígenas, mas também em comunidades de pescadores. Chegou a comentar com os alunos que eles poderiam ir falar com velhos para escutar histórias também. Esse comentário me levou a perguntar, quando acabou a aula, se ele pretendia convidar algum velho para contar uma história, chamando-o para falar na escola ou indo até a sua casa. Falei que se ele fosse fazer isso eu gostaria de participar dessa atividade. Mas ele disse que é muito difícil fazer esse tipo de coisa, insinuando que há dificuldade de diálogo entre a escola e a comunidade. Ele disse que se fosse levar a turma para falar com a Vó Tonha, ela não ia dizer nada, porque ela acha que o professor, se é professor, tem que saber das coisas para ensinar. Disse que as pessoas têm medo do uso que a escola pode fazer dos seus conhecimentos. Ainda me deu outro exemplo. Se a Clair fosse pedir para alguém ensinar a fazer balaio, essa pessoa ia se recusar a ensinar, pois afinal a Clair é professora de Artesanato e deveria saber fazê-lo (Diário de Campo, 27/09/11).

Em primeiro lugar, é preciso salientar que há um descompasso cosmológico entre a escola, instituição característica do mundo ocidental, e o modo de vida kaingang. Embora seja comum a sociedade ocidental atual naturalizar e universalizar a existência da escola – atribuindo a ela a responsabilidade pela educação – a escola tem uma história própria que precisa ser considerada para entendê-la. A escola começou a se constituir como a conhecemos hoje a partir do século XVI, quando do estabelecimento da Modernidade. Das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais do período surgiram novas ideias e concepções que permitiram o surgimento dessa escola. De acordo com Varela e Álvarez-Uría (1992), algumas dessas novidades foram: a definição de um estatuto de infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos. Crianças foram colocadas em um lugar fechado, submetidas a diversos tipos de controle no espaço e no tempo, onde especialistas, denominados professores, passaram a transmitir determinados conhecimentos a partir de certos métodos de ensino.

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade (VEIGA-NETO, 2008, p. 40, grifos no original).

Nesse período, em que a Europa humanista enuncia os primeiros sinais do pensamento científico moderno, surge uma nova lógica de disciplina na sociedade – adotada e desenvolvida pela escola na sua plenitude. A escola constitui-se a partir de toda uma maquinaria que disciplinariza não só os corpos (como descreveu Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, publicado originalmente em 1975), mas também os saberes. Ela atua, segundo Veiga-Neto, tanto em termos do eixo corporal quanto em termos do eixo dos saberes. “Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito)” (2008, p. 47). Ou seja, a escola atua normalizando as práticas e os saberes – determinando o que é normal e o que é anormal – de modo a homogeneizar as diferenças. No campo dos saberes, a escola seleciona os conhecimentos, definindo quais são os legítimos conteúdos escolares. Essa seleção baseia-se nas verdades da ciência e da razão, que ordenam e fragmentam os conhecimentos, transformando-os em temas escolares a serem trabalhados nas diferentes disciplinas que são transpostas para a escola.

O povo kaingang, como outras sociedades tradicionais, possui seus próprios meios de produzir e transmitir os conhecimentos, num processo educacional baseado na oralidade que permeia a vida cotidiana das pessoas de modo integral. Possuem uma concepção de mundo unificada e totalizante, consideram a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas (BERGAMASCHI, 2005b). O saber “é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos” (BALANDIER, 1997, p. 156). No pensamento indígena não existe separação entre razão e emoção, ciência e intuição e o saber refere-se “exclusivamente al hecho puro de vivir” (KUSCH, 2009, p. 320). Por isso, quanto mais tempo se vive, quanto mais velho se é, mais saber se tem acumulado. Além do velho sábio, outra figura importante na formação indígena é o xamã. Segundo Kusch (2009), rito e saber mantêm uma estreita relação, pois por meio do ritual o saber é revelado ao xamã. A distância entre as cosmologias indígena e ocidental é definitivamente grande, portanto, por mais que os indígenas se apropriem da

escola, ela sempre será portadora de uma outra concepção de mundo e, por isso, representará um espaço de conflito constante.

Outra questão que suscita o registro acima diz respeito ao limite de diálogo entre a escola e a comunidade. Essa dificuldade pode estar relacionada aos problemas da gestão escolar expostos no capítulo anterior. Com uma direção escolar nas mãos de professoras “brancas”, a escola se distancia da comunidade e, de certa maneira, essa gestão não-indígena representa uma barreira para a apropriação da escola por parte dos professores kaingang. A instituição escolar, em sua origem, já pertence a outra forma de estar no mundo; sob o comando dos não-indígenas é provável que se mantenha o distanciamento em relação à comunidade, que continuará a vê-la como algo alheio a seu modo de vida, apesar de fazer parte de seu dia-a-dia. Acredito que, se a escola for pensada e administrada pelos próprios professores kaingang – ou, pelo menos, em conjunto com eles –, será possível diminuir a distância entre os dois mundos, do *ser* europeu e do *estar* indígena (KUSCH, 2009). Quem sabe, assim, a escola poderá ser um lugar de encontro entre estas duas concepções, um lugar de fronteira, um verdadeiro espaço de interculturalidade que respeite os modos de ser indígena e não um instrumento da ocidentalização, como em muitos aspectos ainda é.

Lairton também citou uma possível desconfiança das pessoas em relação à escola. Apesar da maioria das pessoas com quem tive contato terem demonstrado estarem contentes com a escola, é provável que exista certo receio quanto à instituição escolar, principalmente dos mais velhos, que viveram um longo período de maus tratos e preconceito. O século XX, para os Kaingang, foi marcado pela vergonha de ser índio, de falar a sua língua, de realizar seus rituais, de ensinar os saberes ancestrais. Depois de muito tempo ouvindo que seu modo de vida e seus conhecimentos não tinham valor, ainda se percebe uma apreensão por parte das pessoas no trato com o que vem de fora, com o que é ocidental. Pude perceber isso ao longo de minha pesquisa, uma certa desconfiança sobre os usos e destinos do meu trabalho<sup>102</sup>.

Mais um ponto da fala do professor que merece reflexão é a ideia de que os professores – e a escola –, por possuírem um estatuto de sabedoria reconhecido pela sociedade (não-indígena e também indígena), já detêm todos os conhecimentos. O velho Luís Emílio comprova a suspeita de Lairton de que os velhos se negariam a contar histórias e a ensinar determinados saberes kaingang aos professores por pensarem que eles já deveriam dominar esses assuntos. “Os professores têm que saber ensinar essas coisas”. Ele considera

---

<sup>102</sup> Gostaria de destacar que a abertura com que fui recebida foi muito maior que esse receio. Surpresos por uma pessoa vir de tão longe para “saber como vivem os índios”, muitos moradores gostavam de me mostrar como era sua vida.

importante que as crianças dominem as histórias kaingang, porém defende que “a história dos antigos tem que ser ensinada *na escola*” (grifos meus). Ele se posicionou contrário à ideia dos velhos irem à escola para contar histórias ou dos professores levarem os alunos na casa dos velhos. Aqui é importante destacar que a vida em sociedade para os Kaingang tem como valor fundamental a reciprocidade – o que leva a pensar que os velhos não têm interesse em fazer esse trabalho conjunto com as escolas porque não receberiam nada em troca. O prestígio e a remuneração ficariam com os professores. Então me pergunto: como os professores vão ensinar as histórias de antigamente na escola se eles não as conhecem? De alguma forma os professores têm que aprender essas histórias. Esta atitude de alguns velhos de transferir para a escola a responsabilidade da transmissão dos saberes não seria resultado da perda de espaço que estariam sofrendo, um certo ressentimento por estarem sendo “substituídos” pelos professores? Pois afinal, como os professores indígenas, que ainda não são velhos, podem ter conhecimento para ensinar? Parece faltar uma peça nesse quebra-cabeça. Ou talvez sempre faltará, pois as incompreensões entre os modos de vida indígenas (sem a escola) e não-indígenas (criadores da escola) são inerentes à existência de uma escola indígena.

Outra questão que pode ajudar a entender por que não ocorre um diálogo legítimo entre os velhos e a escola é a questão da língua, apontada pelo professor Bruno. Um ponto a se considerar é que as histórias *são e existem em kaingang* e, portanto, só possuem sentido pleno se contadas na língua nativa. Também é preciso notar que a maioria dos velhos, especialistas nessas histórias, têm o kaingang como língua materna e, por isso, compreendem e se comunicam melhor nesse idioma. Frente a isso surgem as dificuldades. A primeira: para ir conversar com um velho e conhecer as histórias é preciso falar ou pelo menos compreender kaingang. A segunda: fluentes ou não na língua kaingang, o idioma que professores usam na escola é o português. Tanto o Lairton, que não fala kaingang, quanto o Bruno que é falante, ministram suas aulas de História na língua nacional. A fala abaixo é ilustrativa desse raciocínio.

E aí, quem sabe seja a dificuldade de ele estar contando essas histórias, dentro da escola kaingang, quem sabe a dificuldade seja o fato de o professor não falar a língua kaingang [na escola]. Quem sabe seja uma dificuldade, porque você tem que trazer esse tipo de história para dentro da escola, ensinar para as crianças, dialogar com as crianças.[...] Porque, quando eu vou conversar com as pessoas velhas, as pessoas mais de idade, para saber alguma coisa, eu preciso falar em kaingang com ele, não tem outra opção. Tenho que falar para que ele consiga me dizer as palavras mais adequadas para cada coisa, porque ele vai buscar na memória dele essas palavras, e na memória dele, essas palavras não estão traduzidas lá. Ele sabe do jeito que ele conseguiu armazenar na memória dele; daquele jeito. Então, ele vai poder contar daquele jeito. Então, mesmo quando eu faço



entrevista com os velhos, mesmo eu sendo kaingang eu tenho dificuldade, porque têm muitas palavras que eles usam que eu não sei também. Então, isso dificulta o professor de História a fazer isso.” (Entrevistas com Bruno Ferreira, 01/10/11 e 03/10/11).

A situação até agora descrita é de impasse: a escola não ensina as histórias kaingang e os velhos estão cada vez mais perdendo esse espaço na comunidade. O Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (2003) e a Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul (2000) determinam que a escola kaingang deve instituir uma relação de diálogo intenso com as pessoas de mais idade e mais conhecimento na comunidade. No entanto, no presente momento pude constatar que isso não é uma realidade na escola Toldo Campinas. O professor de História da escola demonstra conhecer o que está estabelecido nos documentos e concorda com a ideia, como podemos observar neste trecho da entrevista reproduzido abaixo.

Juliana: Mas se a história dos Kaingang fosse mais ensinada na escola, o que aconteceria com o espaço dos velhos ou dessas pessoas conhecedoras que estão fora da escola? Se mantém, desaparece? Se complementam?

Lairton: Mas aí que a escola entra no processo. Acho que aí a escola tem que dar o espaço e oferecer essa oportunidade para que aquela pessoa que tem o conhecimento adquirido no viver de sua existência tenha a oportunidade de estar aqui. Ou tenha a oportunidade da escola estar lá. Eu acho que a escola não pode se limitar a quatro paredes da escola. Eu acho que nós temos que tirar essa diferença. Eu acho que a escola tem que conviver lá. O que eu estou falando escola é a convivência do aluno. Não sei qual foi a ideia dos outros, mas eu acho também que **a escola tem que ser melhor relatada do povo kaingang**. Senão o povo kaingang vai ser um povo que se apagou naquilo ali e que todo mundo passou por cima e esqueceram do cara. Na verdade, **a escola tem que ajudar a dar um levante nisso** e quem tem o conhecimento dizer “olha, nós éramos assim, fomos assim e seremos assim.” (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

“A escola tem que ajudar a dar um levante nisso”. É nesse sentido que pensa o professor Bruno Ferreira. Para ele, o espaço dos velhos deve ser preservado na sua forma mais tradicional e a escola pode contribuir para isso. Bruno não acredita que o caminho para uma escola kaingang específica e diferenciada seja apenas levar os conhecimentos kaingang para dentro da escola, na forma de conteúdo escolar, como nas disciplinas de Artesanato e Valores Culturais; mas sim fazer uso de processos próprios de aprendizagem para ensinar as crianças – sem abrir mão da educação tradicional fora da escola. De acordo com ele, esse movimento de colocar sob responsabilidade da escola a transmissão desses conhecimentos faz com que os saberes dos velhos percam valor, com que essa forma de ensinar deixe de ter

importância, na medida em que a escola já adquiriu um estatuto de “detentora dos conhecimentos verdadeiros” entre os índios. Para ele, a escola não pode assumir o lugar dos velhos da comunidade, ela deve mostrar que a história dos velhos também é verdadeira e não tem menos valor que a do livro. Ele considera que a escola indígena tem o papel de valorizar os saberes kaingang e, dessa forma, estimular que a criança busque-os com a comunidade. A função da escola “é ensinar você a buscar isso. E um velho, quando ele te conta, ele está te ensinando direto ali; a fonte é ele. E a escola está ensinando você a buscar essa fonte para que você saiba a partir dele”. De acordo com ele, do mesmo modo pode ser feito nas aulas de História: o professor pode encorajar seus alunos a buscarem as histórias kaingang com a comunidade.

A escola precisa de apossar um pouco dessas histórias para contar. Senão ela vai ficar sem memória, a comunidade, o povo aqui vai ficar sem memória. Se os velhos não contarem como surgiu essa vila aqui, as crianças não vão saber. E hoje você não consegue reunir as crianças na casa de um velho para contar”. [...] Ela [a escola] poderia incentivar isso nas crianças, ou para que as crianças procurassem as pessoas, quisessem saber. Mas não precisa ser as pessoas mais velhas - velho, velho -, pode ser qualquer um que viveu mais que eles, já vai saber contar. Aí que a escola é importante, ela tem essa importância de fazer isso, porque ela também não vai conseguir fazer, se apossar dessa história e transmitir essa história. A história vai ficar também sem sentido. As fontes estão mais distantes. E as crianças, indo buscar isso com os pais, principalmente com os pais, aí muda. Senão essas histórias - história do Guarita, história de como foi criado, de como surgiram as vilas do Guarita, por que surgiram, quem morava ali, quem eram os mais antigos daquela comunidade -, essas histórias vão desaparecendo todas. É só chegar em uma escola e perguntar: “Como é a história da escola?”, as crianças já não sabem a história da escola - como surgiu, por que surgiu, por que tem tal nome. Por exemplo, por que a escola da Estiva tem o nome de Toldo Campinas? Se perguntar para as crianças, as crianças não sabem.” (Entrevista com Bruno Ferreira, 03/10/11).

Que narrativas os Kaingang trazem para a escola para contar a sua história? A da História? A da memória e da tradição? Essas eram algumas das perguntas iniciais da pesquisa. O que constatei a partir de minha convivência na escola é que temas kaingang não são objetos centrais de estudo nas aulas de História. No entanto, a etnografia permitiu descobrir que as histórias kaingang estão vivas. Tive a oportunidade de conhecer dois velhos, guardiões da memória, os já citados Luís Emílio e Adelino da Rosa, que me apresentaram a pontinha de um mundo rico em histórias. Que histórias são essas? Elas estão sendo transmitidas? Pode-se estabelecer alguma relação entre essas histórias e a escola?

Eu acho que **história é tudo aquilo que vive**, mas história não está ali fixada em determinado lugar. Eu acho que ela se renova com o tempo. Acho que **tudo é história**, na verdade. [...] História, na verdade, **é a vida da sociedade, é o que a sociedade é, é a história dela**. [...] História do Kaingang é tudo aquilo que relata o Kaingang. É os contos, é as lendas. Ninguém fala história, por específico história, "História é isso do povo Kaingang". História para o povo Kaingang é os territórios, é as demarcações, é as ervas, é os medicamentos, é o casamento, tudo isso é história para o povo. É as lendas, os acontecimentos que houve, as guerras. Tudo isso é história. Nenhum deixa de ser história. A palavra história resume tudo isso (Entrevista com Lairton Melo, 04/10/11).

A descrição de Lairton do que seria história vai ao encontro do conceito de *grande história* de Rodolfo Kusch. Segundo o autor, a *grande história* é a história real da humanidade, da sobrevivência da espécie humana desde o seu surgimento. Ela está em oposição à *pequena história* que é a história que começa a ser construída na Europa a partir da modernidade e que conta os feitos humanos. Nas palavras do autor,

Una forma más profunda de ver la historia sería dividirla en cambio entre la *gran historia*, que palpita detrás de los primeros utensilios hasta ahora y que dura lo que dura la especie, que simplemente está ahí, y la *pequeña historia* que relata sólo el acontecer puramente humano ocurrido en los últimos cuatrocientos años europeos, y es la de los que quieren ser alguien (KUSCH, 2009, p. 153, grifos no original).

Para Kusch, a *pequena história* é a história tal como se configurou no século XIX, sob a perspectiva do positivismo. É esta história que se inicia na Europa nos princípios da modernidade, que tem suas origens na cidade e que considera relevante só aquilo que favoreceu a cultura dinâmica e urbana, ou seja, remonta à Antiguidade Clássica (e, com sorte, à fundação das cidades na Mesopotâmia), por reconhecer a herança cultural destes povos deixadas para a civilização ocidental, e trata a Idade Média como um período de trevas a ser esquecido. A história que se crê ciência e classifica de Pré-História tudo aquilo que antecede o início das cidades, da escrita, do comércio. A história como disciplina escolar, que conta a evolução das elites que representam o *ser* no mundo, essa forma de viver que busca transformar e modificar o meio e a natureza. No caso da América, é a história que se inicia a partir da conquista européia do continente e ignora o passado indígena milenar.

Já a *grande história* é a história real da humanidade, da sobrevivência da espécie humana desde o seu surgimento. Traça o itinerário real do homem porque substitui uma humanidade formada por indivíduos, por outra composta por seres vivos; não tem indivíduos (figuras de líderes e heróis que guiam o povo), senão comunidades. Pensa o acontecer humano no plano da espécie e reduz os descobrimentos técnicos, as expansões e o poderio do

homem a episódios menores. Responde à simples e muito profunda vivência humana em seu mero *estar*. “Ella comprende el episodio total de ser hombre, como especie biológica, que se debate en la tierra sin encontrar mayor significado en su quehacer diario que la simple sobrevivencia, en el plano elemental del *estar aqui*” (KUSCH, 2009, p. 154, grifos no original). É a história dos povos indígenas, dos povos tradicionais, dos operários, das massas. A *grande história* é a história do viver em comunidade, da conexão entre vida e natureza e de toda uma série de conceitos vitais que o Ocidente concretiza em termos demasiado limitados ou, inclusive, exclui de sua perspectiva. Ela supõe muito mais elementos, porque representa o *estar aqui* indígena, que vive conectado com o meio e suas adversidades e por isso possui uma margem de possibilidades muito maior que a elite que, por sua vez, está conectada a sua cidade e a suas técnicas.

Para tentar pensar um ensino de História diferenciado na escola kaingang, adoto o conceito de *grande história*, pois entendo que a história que é atualmente ensinada na escola, a do livro didático, é a história dita “científica” e que ela se resume à *pequena história* e, por isso, exclui as narrativas do povo kaingang. Durante a pesquisa busquei investigar os diferentes tipos de narrativas para os kaingang, contudo, dificuldades neste território e a emergência de novas questões me levaram a outros caminhos, impedindo um aprofundamento neste tema. No entanto, a pesquisa da professora kaingang Márcia *Gojtên* Nascimento sobre as “artes da palavra no Kaingang” ajuda a pensar a temática. Ela afirma que até o momento identificou três tipos de narrativa na cultura kaingang.

Primeiro temos as denominadas *gufã*, que quer dizer ancestral. São narrativas que contam as origens, nos tempos ancestrais, e relatam fatos de tempos mais antigos. Dentro do gênero *gufã* temos também as fábulas. Temos também as narrativas chamadas *ti si kãme* que são as histórias antigas e verdadeiras. Outro gênero, que corresponde às narrativas engraçadas – inventadas, mentiras – é conhecido como *venh ó* (2010b, p. 85).<sup>103</sup>

Tem a Guerra de 1923 e tem a Guerra de 1893. Essa aí [a Revolução Federalista] com certeza começou... Mas quando existia a guerra dos vermelhos com os brancos. Os brancos eram chimbangue [chimangos]. E os vermelhos eram os maragatos. Os maragatos com os brancos começaram a se desentender por causa das terras desapropriadas. Eles o que fizeram? E os índios numa boa, comendo caça, comendo fruta, tudo bem. Aí eles estavam acampados ali, para o lado de Três Soitas<sup>104</sup>, enquanto os chimbangue e os maragatos se lutando lá. Naquele tempo eram fuzis, metralhadoras, canhões e mais coisas... Cavalaria. Corneta tinha. Então o que acontece? Foram

<sup>103</sup> Estudos semelhantes a esse, que buscam identificar os diferentes tipos de narrativas indígenas, já foram realizados com outros povos indígenas. Para os Kadiwéu, ver José da Silva (2011); para os Apinayé, ver Giralдин (2000); para os Kaxinawá, ver Weber (2006).

<sup>104</sup> Um setor da TI Guarita.

indo, foram indo. Um que veio de Argentina, ele estava nessa briga. Daí ele viu que os índios estavam bem, ele não sabia que eles estavam em risco também de morrer, "Então eu vou me encostar nos índios, na sombra dos índios". Daí o comandante da tropa disse pro líder dos índios "Olha índios, vocês se retiram mais lá para dentro, mais lá para o mato, que senão uma bala perdida vai matar vocês. Aí esse argentino acompanhou os índios, mas na sombra de uma índia. A mãe da minha vó. A minha vó era brasília. Daí eu sei que ele ficou lá atrás da moita, com a índia e achou de viver com a índia. Tá, viveram. Perceberam um filho, mas depois que já tinha passado a guerra. Aí foram no escrivão "Queremos registrar o nosso filho". "Teu nome?" "Fulano de tal". "Sobrenome?" "Riberó". Eles em vez de acertar o ponto em cima do "o", o escrivão errou nessa parte, então ficou Ribeiro. Estão aí os Ribeiro. São descendentes de argentinos (Entrevista com Adelino da Rosa, 27/09/11).<sup>105</sup>

Este relato sobre a atuação dos Kaingang na Revolução Federalista foi uma das histórias que ouvi em minhas visitas aos velhos do Irapuá. Também escutei histórias da participação dos Kaingang na Guerra do Paraguai e na Revolução de 1923; do cacique Fongue; da criação do aldeamento Guarita; das guerras com os *Kanhgág ju*<sup>106</sup>; da chegada dos padres; da criação da primeira escola em São João do Irapuá. Ouvi relatos do tempo em que os bichos falavam; do costume de enterrar o umbigo no lugar onde se nasce e depois voltar para morrer no mesmo local; do uso de remédios do mato pelo pai e pela mãe no nascimento dos filhos; de métodos anticoncepcionais tradicionais. Narrativas que poucos velhos ainda sabem e quase não se contam mais, nem em casa, nem na escola. Isso leva a certa preocupação por parte dos velhos, como nos disse Adelino. "Falta chegar mais próximo dos indígenas mais de idade, se entrosar com as pessoas que são mais de idade para buscar mais o conhecimento. Assim como vocês estão fazendo. Buscar mais conhecimento. Amanhã ou depois eu não estou aí. Morri, me fui. Mas alguém está aí para [contar]".

<sup>105</sup> De acordo com a classificação das narrativas kaingang, indicada por Márcia Nascimento (2010), este relato se enquadraria no que ela chamou de *ti si kãme*, pois é uma história verdadeira e que se pode rastrear no tempo.

<sup>106</sup> *Kanhgág ju* é o termo em kaingang para designar o povo Xokleng, inimigos históricos dos Kaingang.



Adelino da Rosa. Foto: Juliana Medeiros (2011)

Tinha um macaco comendo milho. Mas um milho caiu por uma fresta dentro de um toco de árvore. O macaco tentou pegar, mas não conseguiu. Pediu para o toco e ele não lhe deu. Então disse que ia chamar o machado. Mas o machado não quis dar uma machadada no toco. Então disse que ia chamar o fogo. Mas o fogo não quis queimar o machado. Então disse que ia chamar a água para apagar o fogo. A água não quis ir apagar o fogo. Então disse que ia chamar o tigre para tomar a água. O tigre não quis ir tomar a água. Então ele disse que ia chamar o caçador. Aí o tigre foi atrás da água, a água foi atrás do fogo, o fogo foi atrás do machado e o machado cortou o toco ao meio e o macaco recuperou seu milho (Entrevista com Luís Emílio, 03/10/11).<sup>107</sup>

Esta é minha versão de uma das histórias que escutei. Porque Luís Emílio não consentiu que eu gravasse nossa conversa, tive de recorrer à minha memória, e assim escrevi a história do macaco. Um detalhe chama a atenção nessa história dos tempos antigos: a presença do machado. A incorporação desta tecnologia ocidental à fábula, mostra que a

<sup>107</sup> De acordo com a classificação das narrativas kaingang, indicada por Márcia Nascimento (2010), este relato do tempo em que os bichos falavam se enquadraria no que ela chamou de *gufã*, pois é uma fábula dos tempos antigos.

tradição também é movimento. “Ela está dissociada da mera conformidade, da simples continuidade por invariância ou reprodução estrita das formas sociais e culturais; a tradição só age enquanto portadora de um dinamismo que lhe permite a adaptação [...]” (BALANDIER, 1997, p. 38). Nesse processo, a tradição confere sentido ao novo e se reelabora. Esta narrativa do macaco possui uma continuidade que resiste ao acontecimento e dele se apropria. Jack Goody (2008) ao estudar os LoDagaa, do Togo (África) descobriu que, após o contato com os europeus, eles passaram a situar o surgimento do ferro junto da criação da humanidade e da maioria dos elementos de sua cultura. As narrativas tradicionais sobrevivem de geração em geração, sempre sujeitas a novos fatos que geram adaptações e recriações.

Em conversa com Bruno Ferreira, ele revelou preocupação com as narrativas dos bichos que falavam. Apesar de não possuir um claro entendimento delas, pois na época em que as ouvia de seu pai não dava valor, ele acredita que elas têm uma mensagem a passar e que os Kaingang devem buscar saber mais sobre tais histórias. Num primeiro momento que conversamos sobre o assunto, ele afirmou pensar que esse tipo de narrativa não pertencia à dimensão da escola e que deveria ser contada pelos velhos no espaço familiar. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebi que sua própria noção de história foi se transformando. Se a princípio ele defendia com veemência que a disciplina de História da escola indígena específica e diferenciada deveria ensinar a história dos Kaingang, incluindo-os na narração linear dos fatos que contam a construção do Brasil, com o tempo, notei que ele já passava a enxergar todas essas narrativas kaingang com outros olhos, valorizando esse saber, mesmo que diferente da História com H maiúsculo. Se as discussões sobre o ensino de História na escola, propiciadas pela *desordem* que trouxe minha pesquisa no cotidiano da escola e do professor, levaram a uma mudança de perspectiva por parte de Bruno Ferreira, penso que, se aos professores indígenas, forem oportunizados momentos de reflexão (como nos cursos de formação), muita coisa pode mudar nesse movimento de construção da educação escolar indígena. Acompanhei um pouco de sua reflexão durante a entrevista.

As histórias em que os bichos falam é uma coisa que estou procurando às vezes entender isso, porque faz muito uma relação clânica, sabe? É bem interessante isso, quando os velhos contam esse tipo de história, geralmente está um *kamê* e um *kanhru* conversando. [...] **Alguma coisa quer ser explicada através dessas histórias, não é?** Ela não está sendo contada simplesmente por estar sendo contada, por bonito. É alguma explicação de alguma coisa que quer ser dada por essa história. [...] Então, quando os velhos contam esse tipo de história, algum conhecimento eles querem passar que, pelo menos, a gente nunca parou para pensar[...]. O meu pai contava um monte de historinha desse tipo para a gente, mas nós nunca dávamos importância, por exemplo, então hoje ele não conta mais. Tu perguntar ou não perguntar, para ele, não muda nada. Quem sabe, a gente não conseguiu

fazer a interpretação correta dela, o que se queria explicar. Então, muitas dessas historinhas foram se perdendo. [...] **eu acho que é importante, que deveria ter, a gente deveria entender ou, no mínimo, conseguir contar elas de novo, daí sim, seja na escola, seja em casa.** Aí, não sei se as crianças vão se interessar, também tem tudo isso; se elas vão se interessar, se vão gostar ou não (Entrevista com Bruno Ferreira, 03/10/11).

Como nos diz Bruno Ferreira a respeito das histórias dos bichos que falavam, e como vimos no decorrer deste capítulo sobre as narrativas kaingang em geral, há pouco espaço destinado para a sua transmissão seja na escola ou fora dela. Nas aulas de História da escola Toldo Campinas, encontrei frestas em que o professor Lairton consegue inserir algo do que já ouviu/viveu. Apesar do tom de preocupação na fala de Bruno, quando questionado sobre as histórias orais, em outro momento da entrevista ele revelou que muitas histórias continuam sendo contadas e que práticas antigas que não se fazem mais estão virando história.

Juliana: Tá, mas o pai poderia contar: "Ah, antigamente, a gente caçava", por exemplo, "agora, a gente vai no super e compra carne". Isso pode ser um tipo de história que se aprende em casa, ou não?

Bruno: Sim, e isso eles contam ainda.

Juliana: E ainda se ensina como caçar também?

Bruno: Ensinar não ensina mais.

Juliana: Mas tu aprendeu, né?

Bruno: Sim, mas era quando eu era criança ainda, naquela época lá que meu vô contava isso.

Juliana: Daí tu ia junto, às vezes, no mato?

Bruno: Às vezes, a gente ia. Não era só eu e ele, vários netos dele que ele levava junto, geralmente para tirar fruta. O velho e nós, íamos todos juntos, porque ele ia tirar fruta para nós comer.

Juliana: Então, os guris ali da escola, nenhum sabe como se caça um tatu, por exemplo?

Bruno: Um tatu pode ser que eles saibam, porque eles veem no limpo, mas lá no mato caçar, eles não vão. Tipo assim, tu vai lá no meio do mato fazer uma caçada, por exemplo, isso nem tem como fazer hoje. Não tem mato né, na verdade. Então, os guris nem sabem tipo assim, que o vô dizia assim para nós, o pai também diz: "Ah, se se passa esse remédio aqui, que tu vai conseguir caçar o bicho. O meu bicho vai vir em você, tu mata ele". Hoje não tem como fazer isso. O meu filho jamais vai aprender isso. Ele pode só ouvir isso, mas aprender ele não vai aprender. Ele vai dizer: "Ah, faziam isso", mas aprender, ele não vai aprender. Ele vai dizer "Ah, faziam isso, me contaram que faziam isso", mas eles não vão fazer mais (Entrevista com Bruno Ferreira, 01/10/11).



Na escola Toldo Campinas predomina a *pequena história* e a narrativa do livro didático. O professor de História, no entanto, encontra algumas brechas onde mostra que existe outra história, a kaingang, embora não se sinta plenamente autorizado para ensiná-la. Fora da escola, em casa, há pouco espaço para a transmissão das histórias kaingang e os velhos já não têm o mesmo valor de antigamente. Entretanto, minha pesquisa constatou que as histórias ainda estão vivas. Esse é o panorama que encontrei em minha etnografia. Como agir frente ao processo de ocidentalização que ainda atua através da escola indígena, fortalecendo a história oficial e encobrindo outras histórias e outras formas de narrar histórias? De que modo lutar para que as narrativas kaingang sobrevivam e sejam transmitidas às próximas gerações? Quem são os responsáveis por ensiná-las? Como fazer da escola uma aliada nesse empreendimento? Essas são perguntas sobre as quais os professores, os velhos e a comunidade kaingang juntos devem pensar. Precisam refletir sobre o papel da escola indígena que se propõe específica e diferenciada nesse desafio para a manutenção e a transmissão das histórias kaingang. “É preciso que se pense em estratégias para trazê-las de volta aos ouvidos dos mais jovens, para que se encantem nesse mundo onde o real e a magia seguem entrelaçados” (NASCIMENTO, 2010b, p. 78).

## Conclusão

Os Kaingang da TI Guarita, desde o início do século XIX, enfrentaram um duro processo de ocidentalização, e posteriormente de nacionalização, que buscou civilizá-los e transformá-los em trabalhadores produtivos na perspectiva europeia, tentando assim aniquilar suas culturas. Perderam território e foram confinados em aldeamentos, as atuais Terras Indígenas. Tiveram sua mão-de-obra explorada e suas florestas desmatadas. A igreja e a escola atuaram com o objetivo de substituir sua língua e seus valores culturais pelo português e pelos princípios cristãos. Embora o esforço para dominar os Kaingang e impor-lhes outras verdades tenha sido grande, o processo não se dá sem oposição nem de forma unilateral. De modo direto e indireto, esses índios resistiram e sua cultura permanece, modificada, conforme os movimentos da tradição. Nesse encontro entre concepções de mundo diferentes, mestiçagens ocorreram para os dois lados. Índios se ocidentalizaram, fagocitaram o *ser* europeu, apropriando-se e atribuindo novos sentidos a ele. “Branços” se indigenizaram, incorporaram as novidades do solo americano e do povo que aqui habitava – embora, em geral, não o reconheçam.

Em 1988, com a aprovação da atual Constituição Federal, novas perspectivas se abriram para os povos indígenas do Brasil. Conquistaram, juridicamente, o direito à diferença, de manter seu modo de *estar* no mundo, suas línguas e suas culturas. Conquistaram o direito à uma educação específica e diferenciada, para dar à escola a “cara” que desejassem conforme suas necessidades e seus anseios. Foi em função de um passado marcado pelas constantes tentativas de dominação por parte da sociedade nacional que a escola indígena kaingang também tomou para si a bandeira da afirmação étnica. Por receio de estarem “perdendo” sua cultura, a escola passou a ser vista como uma possibilidade de “resgate histórico-cultural” e de “valorização da cultura” (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 3). Uma primeira pergunta que surgiu ao iniciar a pesquisa foi: a escola está, de fato, conseguindo operar como “um instrumento de fortalecimento de sua identidade”? – conforme os professores kaingang reivindicam que seja (NASCIMENTO, 2010b, p. 173). Pensando no estudo da história como um possível elemento para atuar na afirmação da identidade étnica, uma questão que permeou minha pesquisa foi: de que maneira a escola e as histórias narradas em aula contribuem para formar a pessoa kaingang?

Ao final de minha pesquisa junto aos Kaingang da TI Guarita e aos alunos e professores da escola Toldo Campinas tenho algumas considerações a apontar. A escola, na forma como está hoje organizada, contribui pouco para formar a pessoa kaingang e para

afirmar sua identidade étnica. Ela ainda reproduz em grande parte o modelo não-indígena de escola. Uma educação que busca uniformizar as pessoas, que impõe verdades únicas e que perpetua preconceitos. Uma instituição que estabelece horários rígidos, que se utiliza de instrumentos de controle, disciplinariza as pessoas e fragmenta o conhecimento. Uma escola que ainda está sob a direção de não-índios, que não disponibiliza materiais didáticos específicos e que não oferece cursos de formação para seus professores indígenas. As palavras da professora kaingang Andila Inácio mostram a insatisfação com o quadro atual: “Tenho certeza que está havendo um equívoco na implementação do ensino diferenciado, que deve priorizar a abertura para se trabalhar a língua e cultura, como forma de resgate, preservação e fortalecimento da mesma dentro da escola, e não para acontecer de qualquer jeito, sem responsabilidade” (2010b, p. 39).

Da maneira como a escola está hoje, em muitos aspectos ela ajuda os Kaingang a “desaprenderem” a ser Kaingang. Dois exemplos concretos são explicativos. Constatei que um grande número de crianças que entram na escola falando mais kaingang, saem da escola falando mais português. Quando fui fazer uma caminhada com alguns alunos da escola para coletar *fuvá*, duas crianças me chamaram a atenção: Cristiano, do 4º ano, que falava muito comigo mostrando-me seus conhecimentos sobre plantas e passarinhos e Elton, seu irmão mais novo, do 1º ano, que nos acompanhava timidamente. O primeiro fala português fluentemente; o segundo, descobri depois, quase não fala português. Por enquanto, porque estando na escola onde sua professora usa somente a língua portuguesa, logo a aprenderá e possivelmente passará a empregá-la em situações antes ocupadas por sua língua materna. Outro exemplo que considero ilustrativo da força desarticuladora que a escola ainda possui, refere-se ao uso de calçados. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças geralmente vão a escola usando apenas chinelos – muitas em aula inclusive caminham descalças. Nos anos finais, percebi que um grande número usa tênis e calçados fechados. Num sábado que fui à Estiva para acompanhar a organização das crianças que se apresentariam na ExpoRedentora, vi muitas crianças descalças, brincando na rua com os pés completamente embarrados porque havia chovido. Estas mesmas crianças, quando vão à escola, usam calçados. Nesse sentido, entendo que a escola ainda contém um elemento “civilizador”. Talvez sempre o manterá, pois ela é uma instituição que pertence a outra concepção de mundo, alheia à cosmologia kaingang. Ou, quem sabe, na escola apareçam outras formas de ser kaingang, mesmo falando português, usando calçado e, como adolescentes, almejando os tênis da moda.

No processo de construção da educação escolar específica e diferenciada, diversas escolas kaingang instituíram algumas novas matérias, como é o caso da escola Toldo Campinas. Ao acompanhar aulas de Artesanato, Kaingang e Valores Culturais, percebi que não são elas que realmente ensinam a língua, o artesanato e os valores kaingang. Os alunos vêm à escola já detendo esses conhecimentos – por isso o que mais lhes desperta interesse são as novidades que a escola apresenta, conforme me relatou o professor Lairton. Esses conhecimentos são aprendidos principalmente fora do espaço escolar; eles pertencem ao âmbito da família, tanto em casa, como no mato. Em casa, acompanhando os pais, aprendem a trançar balaio, a cuidar dos irmãos mais novos, a trabalhar na roça, a cuidar da casa. “As crianças pequenas, por exemplo, aprendem a fazer comida, aprendem a lidar com faca, aprendem a pegar a enxada. Eles começam a aprender esse tipo de serviço, que é de adulto fazer [em casa]”, relatou-me o professor Bruno em entrevista. No mato descobrem como colher frutas, buscar lenha e reconhecer os distintos cantos dos pássaros; conhecem os remédios do mato, os tipos de taquara e de cipós para fazer balaio e os diferentes capins para fazer arranjos; aprendem a se virar no mato. A Edina, aluna do 8º ano, contou-me que leva os irmãos mais novos no mato e solta-os sozinhos, numa brincadeira para ver quem consegue sair primeiro. Esses saberes, que constituem a pessoa kaingang, continuam sendo aprendidos pelas crianças; é fora da escola, junto da família, que elas aprendem a ser kaingang.

No entanto, compreendi que trabalhar a língua e a tradição em matérias escolares contribui para valorizar esses saberes, pois dá a eles estatuto de conhecimento, como é o caso do estudo da gramática da língua kaingang. No momento em que professores e alunos percebem que sua língua possui uma organização complexa e regras determinadas, assim como o idioma nacional, passam a enxergá-la de outro modo. Esse trabalho contribui para a auto-estima da comunidade e para a construção de uma imagem positiva da língua indígena. Notei que, embora estas matérias não ensinem novidades para a maioria dos alunos, para alguns ela atua na afirmação cultural. Gabriela, do 8º ano, não falava kaingang, porque seus pais não falam em casa. Somente quando entrou na escola começou a aprender. Não só em função das aulas de Kaingang, é claro, mas principalmente pela convivência com colegas e professores indígenas. Esta menina também não sabia fazer cestaria – durante minha pesquisa presenciei momentos em que sua amiga Edina lhe ensinava a trançar e a confeccionar arranjos no espaço escolar.

E as aulas de história, de que forma contribuem para formar a pessoa kaingang e afirmar a identidade étnica? Como são as aulas de História? Minha etnografia revelou que a história ensinada na escola Toldo Campinas é predominantemente pautada pelo livro didático,

ou seja, a *pequena história*. No entanto, a partir de minhas observações e da entrevista que realizei com o professor da matéria, pude constatar que ele possui conhecimento da tradição e de histórias kaingang – provavelmente por ter aprendido de seus pais e avós – porém não consegue transformá-los em conteúdo escolar. Talvez porque não tenha a confiança para fazer isso e não saiba reconhecer o valor que tem. Cursos de formação para professores indígenas vêm trabalhando nesse sentido, propondo reflexões que permitam aos professores-cursistas valorizarem os conhecimentos da cultura e que os incentivem a buscar saber mais junto à comunidade. Eles são necessários para potencializar o ensino de conhecimentos kaingang na escola e o desenvolvimento de processos próprios de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Então surge outra questão: a educação tradicional kaingang deve acontecer na escola? Como apontei acima, ela acontece fora da escola. Mas então o que a escola deve ensinar –fora os conhecimentos não-indígenas? Segundo Bruno Ferreira, mais do que trabalhar com a cultura nas aulas, os professores devem estimular que o aluno busque os conhecimentos com a comunidade, justamente para que as formas tradicionais de transmitir os saberes não deixem de acontecer. Para que os velhos especialistas da tradição continuem passando seus conhecimentos de geração em geração. No entanto, considerando que atualmente a escola compõe a paisagem e o dia-a-dia das comunidades indígenas, penso que os processos de aprendizagem kaingang e os próprios saberes devem ocupar espaços da escola, senão eles serão ocupados somente por o que não é indígena.

Os indígenas reivindicam a autoria de suas escolas para que possam pensar que educação escolar realmente querem para suas crianças. Na legislação esse direito já está garantido. Como pudemos ver a partir da etnografia, na prática, a realidade é outra. Muitos dos obstáculos concretos para que essa escola se efetive são de responsabilidade do Estado e é preciso cobrar o que é de sua obrigação. Outras dificuldades são próprias do processo, afinal de contas, ele é recente e os indígenas estão em pleno debate sobre os objetivos e as características dessa nova educação escolar. Uma delas, no entanto, será permanente: o conflito inerente à presença desta instituição de caráter ocidental no modo de vida indígena. Mas os professores buscam diminuir esse impasse e apropriar-se ao máximo dela, para que possa contribuir nas lutas indígenas. O caminho a percorrer será longo, mas já começou a ser traçado.

## Referências

- ALMEIDA, Ledson Kurtz. *Análise antropológica das igrejas cristãs entre os Kaingang baseada na etnografia, na cosmologia e dualismo*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropolgia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- ANTUNES, Cláudia; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone. Formação de professores indígenas: intencionalidades freireanas. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (orgs.) *Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. *A formação específica de professores indígenas no Rio Grande do Sul: experiências e desafios para uma educação escolar diferenciada*. Projeto de Dissertação. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- BALANDIER, Georges. *A Desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARTH, Frederik. Temáticas Permanentes e Emergentes na Análise da Etnicidade. In: GOVERS, C & VERMEULEN, Hans. *Antropologia da Etnicidade: Para além de Ethnic Groups and Boundaries*. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.
- BECKER, Ítala Irene Basile. O índio kaingang no Rio Grande do Sul. 1976. *Pesquisas: Antropologia*, n. 29. São Leopoldo: Unisinos, 1976.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. *Histórias e memórias da educação no Brasil* vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In. BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.]. *Ensino de História: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Est; Exclamação; ANPUHS, 2010.
- BRASIL. Lei Nº 6.001. *Estatuto do Índio*. 1973.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.
- BRINGMAN, 2009. In: GOLIN, Tau. KERN, Arno. SANTOS, Maria Crisitina dos. *Povos Indígenas*, v. 5. Coleção História Geral do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Méritos, 2009.

CARINI, Joel João. *Estado, índios e colonos: conflito na reserva indígena de Serrinha-Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CASTRO, Silvana. *Índia disputa eleição para cacique*. 2004. Instituto Socioambiental – Povos Indígena no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=13975>>. Acesso em: 16 de jan. 2012.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIOS. *Assessoria com Kaingang e Guarani da bacia do Rio Uruguai*. Disponível em: <[http://www.comin.org.br/campos-trabalho\\_trabalho.php?trabalhoId=11](http://www.comin.org.br/campos-trabalho_trabalho.php?trabalhoId=11)>. Acesso em: 15 de jan. 2012.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIOS. *Missão*. Disponível em: <<http://www.comin.org.br/nossa-missao.php>>. Acesso em: 15 de jan. 2012.

CREPEAU, Robert R. A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 113-129, dezembro de 2002.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?*. Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

DORNELLES, Soraia Sales. *De Coroados a Kaingang: as experiências vividas pelos índios num contexto de imigração no século XIX*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, Ricardo Cid. Uma contribuição da antropologia política para a análise do faccionalismo kaingang. In: TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Orgs.). *Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

FERREIRA, Bruno. *Políticas Públicas Para uma Educação Escolar Indígena Diferenciada*. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação, Diversidade e Cultura Indígena. Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

FERREIRA, Bruno. Educação escolar ou educação indígena?. In: Tedeschi, L.; Ramos A.; Silva, A.; Knapp, C.; Ferreira, B. (orgs). *Abordagens Interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro – Editor, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10, p. 58-78. Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FRANCISCO, Aline Ramos. *Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

FRANCISCO, Aline Ramos. *Relações políticas entre nativos Kaingang, fazendeiros e poder público provincial e imperial (1808-1861)*. XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 2011.

FREITAS, Maria Inês de. Respeito ao ritmo de aprendizado da criança. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (orgs.). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

FREITAS, Maria Inês de. Educação de jovens e adultos: subsídios para construção de cursos de técnicas agrícolas kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). *Pensando a educação kaingang*. Pelotas: UFPEL, 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GIRALDIN, Odair. *Axpên Pyràk. História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje*. Tese de doutorado, IFCH – Unicamp, 2000.

GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. São Paulo, Contexto, 2008.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRUZINSKI, Serge. *A Colonização do Imaginário: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África v1: Metodologia e pré-história da África*. UNESCO, 2010.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras chaves da antropologia transnacional. In: *Mana* v. 3, n. 1, abril 1997. p.7-39.

INÁCIO, Andila Nivygsãnh. A trilha da minha formação. In: ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko (orgs.). *Memórias e afetos na formação de professores*. Pelotas: UFPEL, 2010a.

INÁCIO, Andila Nivygsãnh. Venh Kanhrãh. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). *Pensando a educação kaingang*. Pelotas: UFPEL, 2010b.



INSTITUTO SOCIO-AMBIENTAL / POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *Terra Indígena Guarita*. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3680>>. Acesso em: 10 de jul. 2011.

INSTITUTO SOCIOMBIENTAL / POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *No Brasil Atual / Línguas*. Disponível em: <<http://piib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introducao>>. Acesso em: 20 de dez. 2011.

JAENISCH, Damiana Bregalda. *A arte kaingang da produção de objetos, corpos e pessoas: imagens de relações nos territórios das bacias do Lago Guaíba e Rio dos Sinos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KÜHN, Fábio. *Breve história do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas*. Rosário: Editorial Fundacion Ross, 2009.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Lideranças kaingang no Brasil Meridional (1808-1889). *Pesquisas: Antropologia*, n.56. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930). *Pesquisas: Antropologia*, n. 64. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

LAROQUE, 2009. In: GOLIN, Tau. KERN, Arno. SANTOS, Maria Cristina dos. Povos Indígenas, v. 5. *Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, 2009.

LE GOFF, Jaques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 1 Memória-História. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima. *Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

LOPES, Marta Maria; SILVA, Robson F. V. Formação de pesquisadores índios e método histórico: uma experiência no Icatu. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

LUCKMANN, Sandro. *Educação Escolar Indígena na TI Guarita: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN*. 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2011.

MACEDO, Ana Vera L. Da Silva. História na escola indígena: pontes entre pressupostos teóricos e a ação educativa. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (orgs.). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

MARCON, Telmo (org). *História e cultura kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo, Editora da Universidade de Passo Fundo, 1994.

MEDEIROS, Sandro. *Plebiscito decide pela extinção de eleições para Cacique na Reserva Indígena do Guarita*. 2010. Portela Online. Disponível em: <<http://www.portelaonline.com.br/site/noticia.php?id=6888>>. Acesso em: 16 de jan. 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita, autoria e identidade. *Revista Discutindo Literatura Especial*, n.3, 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 20 de dez. 2012.

NASCIMENTO, Márcia Gojtên. Kÿ tóg ge ja nÿg hamê! In: ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs.). *Memórias e afetos na formação de professores*. Pelotas: UFPEL, 2010a.

NASCIMENTO, Márcia Gojtên. Ëg vï ki kâmén sïnvï han: as artes da palavra no kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). *Pensando a educação kaingang*. Pelotas: UFPEL, 2010b.

OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais* e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível online: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>.

PLANETA FM. *Valdonês Joaquim reeleito cacique da Reserva Indígena do Guarita*. 2009. Disponível em <<http://www.planetafm.com.br/shzfotos/exnot.php?id=676>>. Acesso em: 16 de jan. 2012.

PREZIA, Benedito. O colaboracionismo kaingang: dos conflitos intertribais à integração à sociedade brasileira no século 19. In: LEITE, Arlindo Gilberto de O. (org.). *Kaingang – Confrontação cultural e identidade étnica*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

RESGATE Histórico da Escola Toldo Campinas, 2000.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Político-Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul*. 2000.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang*. 2003.

RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Processo nº 10669/1900/01.4. Criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas*. 2001b.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. “*Os Kujà são diferentes*”: *Um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SAHLINS, Marshall. Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura. In: *Revista Colombiana de Antropologia*. Vol. 37, enero-diciembre 2001.

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

SIL INTERNARTIONAL. *What is SIL International?* Disponível em: <<http://www.sil.org/sil/>>. Acesso em: 14 de nov. 2011.

SILVA, Sergio Baptista. *Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang: Um modelo para a compreensão das Sociedades Proto-Jê Meridionais*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2001.

SIMONIAN, Ligia. Guarita: Violência e formas diferenciadas de expropriação. In: PETI/ANAÍ-RS. *Expropriação e Luta: As terras indígenas no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1990.

SOMPRÉ, José Urubatan. *Políticas públicas e sustentabilidade: Projeto RS Rural na Terra Indígena Guarita – Setor Três Soitas*. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Agronomia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. *Avaliação Participativa do COMIN/Região Sul – Assessoria Antropológica*, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola Indígena: novos horizontes Teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.

TERRA INDÍGENA GUARITA. *Dados da Terra Indígena do Guarita*. Disponível em: <[http://www.aldeia guarita.com.br/informacoes\\_terragnarita.html](http://www.aldeia guarita.com.br/informacoes_terragnarita.html)>. Acesso em: 21 de set. 2011.

UNIC; UNESCO. *Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas*. 2.ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: Ki-ZERBO, Joseph. *História Geral da África I: Metodologia e Pré-história da África*. Ática/UNESCO, 1980.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992

VEIGA-NETO, Alfredo . Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): 2008. v. 3. p. 35-58.

WEBER, Ingrid. Um copo de cultura: Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco; Rio de Janeiro: UFAC/NuTI (UFRJ), 2006.

**Anexo 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**  
Para Liderança da Terra Indígena Guarita, Setor Estiva

Título do Projeto: Educação Ameríndia e Interculturalidade

Pesquisadora Responsável: Professora Maria Aparecida Bergamaschi

Pesquisadores participantes: Mestranda Juliana Schneider Medeiros

Contatos: Diretamente com a professora na Faculdade de Educação da UFRGS, no telefone: (051) 33084153. Para contatar o Comitê de ética em Pesquisa da UFRGS: 3308 3629.

Objetivo geral da pesquisa: A escola é considerada como um lugar propício para constituir diálogos interculturais entre sociedades indígenas e “sociedades envolventes”. Nesse sentido, a presente pesquisa dirige o olhar para as escolas, a fim de compreender espaços e processos pedagógicos de diálogos interculturais, envolvendo a história e cultura dos povos indígenas.

Objetivo específico: No intuito de acompanhar a construção de um novo modelo de escola indígena que está em processo desde 1988, esta pesquisa busca investigar como está ocorrendo o ensino de História na escola indígena Toldo Campinas, verificar se está acontecendo de forma específica e diferenciada e se está atendendo as expectativas da comunidade.

Procedimentos de pesquisa: Visitas com observações à escola indígena e diálogo com professores e lideranças que concordarem falar sobre os processos escolares. Se houver consentimento as observações e os depoimentos serão registrados e comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederem depoimentos e informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas e nem tampouco prejuízos às pessoas da comunidade, que terão acesso à produção de pesquisa, recebendo cópia de tudo o que for produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos de escolarização nas aldeias. Após o uso destes materiais e assegurado um período de guarda formal, que será efetuada na sala 814 da Faculdade de Educação da UFRGS, os dados serão descartados.

**Consentimento da Liderança (Capitão)**

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

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

Porto Alegre \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
Para Professores da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas

Título do Projeto: Educação Ameríndia e Interculturalidade

Pesquisadora Responsável: Professora Maria Aparecida Bergamaschi

Pesquisadores participantes: Mestranda Juliana Schneider Medeiros

Contatos: Diretamente com a professora na Faculdade de Educação da UFRGS, no telefone: (051) 33084153. Para contatar o Comitê de ética em Pesquisa da UFRGS: 3308 3629.

Objetivo Geral: A escola é considerada como um lugar propício para constituir diálogos interculturais entre sociedades indígenas e "sociedades envolventes". Nesse sentido, a presente pesquisa dirige o olhar para as escolas, a fim de compreender espaços e processos pedagógicos de diálogos interculturais, envolvendo a história e cultura dos povos indígenas.

Objetivo específico: No intuito de acompanhar a construção de um novo modelo de escola indígena que está em processo desde 1988, esta pesquisa busca investigar como está ocorrendo o ensino de História na escola indígena Toldo Campinas, verificar se está acontecendo de forma específica e diferenciada e se está atendendo as expectativas da comunidade.

Procedimentos de pesquisa: Entrevistas. Se houver consentimento as entrevistas serão registradas, depois de transcritas, lidas e revisadas pelos concedentes da pesquisa comporão dados analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederam as informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas, sendo que terão acesso à produção de pesquisa, recebendo cópia de tudo o que for produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos didático-pedagógicos. Após o uso destes materiais e assegurado um período de guarda formal, que será efetuada na sala 814 da Faculdade de Educação da UFRGS, os dados serão descartados e/ou devolvidos para os professores que concederam as entrevistas.

#### Consentimento

Autorizo o estudo acima descrito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Tive acesso ao roteiro da entrevista e também tive a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e endereço para entrar em contato, caso tenha dúvidas ou queria desistir, a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Recebi uma cópia deste documento.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

Porto Alegre \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
Para a Direção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas

Título do Projeto: Educação Ameríndia e Interculturalidade

Pesquisadora Responsável: Professora Maria Aparecida Bergamaschi

Pesquisadores participantes: Mestranda Juliana Schneider Medeiros

Contatos: Diretamente com a professora na Faculdade de Educação da UFRGS, no telefone: (051) 33084153.  
Para contatar o Comitê de ética em Pesquisa da UFRGS: 3308 3629.

Objetivo Geral: A escola é considerada como um lugar propício para constituir diálogos interculturais entre sociedades indígenas e "sociedades envolventes". Nesse sentido, a presente pesquisa dirige o olhar para as escolas, a fim de compreender espaços e processos pedagógicos de diálogos interculturais, envolvendo a história e cultura dos povos indígenas.

Objetivo específico: No intuito de acompanhar a construção de um novo modelo de escola indígena que está em processo desde 1988, esta pesquisa busca investigar como está ocorrendo o ensino de História na escola indígena Toldo Campinas, verificar se está acontecendo de forma específica e diferenciada e se está atendendo as expectativas da comunidade.

Procedimentos de pesquisa: Visita à escola e observação das aulas e dos diversos movimentos da escola, seus alunos e professores. Se houver consentimento os dados serão analisados e possivelmente publicados, preservando o sigilo das pessoas que concederam as informações. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas e comunidades envolvidas, que terão acesso à produção de pesquisa, recebendo cópia de tudo o que for produzido e ou publicado, podendo fazer uso das mesmas para compreender e potencializar os processos didático-pedagógicos. Após o uso destes materiais e assegurado um período de guarda formal, que será efetuada na sala 814 da Faculdade de Educação da UFRGS, os dados serão descartados e ou devolvidos para a escola.

#### Consentimento

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

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

Porto Alegre \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

**Anexo 2****Questionário aos professores da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas**

Prof. Juliana Medeiros

Nome completo: .....

Qual a sua formação? .....

Possui formação específica para professor indígena? Qual? .....

Qual o seu vínculo empregatício? .....

Onde já lecionou? .....

Que matérias já lecionou? .....

Atualmente você trabalha em outras escolas? Quais? .....

Que matérias você leciona nesta escola? .....

Você ministra suas aulas em língua kaingang ou em português? .....

Que recursos/matérias didáticos você costuma usar em suas aulas? .....

Você já fez aulas fora do espaço da sala de aula? Onde? Como? Relate alguma experiência.

Você já realizou alguma aula que envolvesse pessoas da comunidade? Relate.

Em sua opinião, o que faz uma escola indígena ser específica e diferenciada? .....

Você considera a escola Toldo Campinas específica e diferenciada? Por quê? .....



**Anexo 3****Questionário aos alunos de 6º a 9º ano da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas**

Prof. Juliana Medeiros

Nome completo: .....

Data de nascimento: .....

Casado ou solteiro: .....

Nome do pai:.....

Nome da mãe: .....

Marca: .....

Com quem você mora: .....

O que fazem seus familiares:.....

Você fala Kaingang? Se sim, aprendeu com quem e onde? .....

.....

Que hora começa e termina seu dia? .....

Você tem televisão em casa? Se sim, o que você gosta de assistir? .....

.....

O que você faz quando não está na escola? .....

.....

.....

O que você gosta de fazer à noite? .....

Na escola, em que ano você está? .....

Você gosta de ir à escola? Por quê? .....

.....

Qual sua matéria preferida? Por quê?.....

.....

O que você pretende fazer depois de se formar no 9º ano? .....

.....

Como você se imagina daqui a dez anos? .....

.....

.....

.....

## **Anexo 4**

### **Roteiro para entrevista semi-estruturada com professores kaingang**

#### **Questões gerais da pesquisa:**

O que as crianças aprendem fora da escola que é importante para ser Kaingang?

O que aprendem dentro da escola que as fazem ser Kaingang?

#### **Questões específicas:**

##### **NA ESCOLA:**

1. O que se ensina nas aulas de história?
2. Ensina-se a história/histórias do povo kaingang?
3. Que história é essa? (Dos livros didáticos? Dos livros kaingang que tem na biblioteca? Dos mais velhos?)

##### **FORA DA ESCOLA:**

1. Costuma-se narrar histórias do povo kaingang?
2. Quem as conta? Para quem?
3. Onde e em que momento acontece essa narração de histórias?
4. Por que são contadas essas histórias?
5. É como a história ensinada na escola?

##### **HISTÓRIA:**

1. O que tu entendes por história?
2. Em kaingang, como se diz “história”? Existe só um tipo de história?
3. As histórias de “antigamente” são todas iguais?
4. Como se narra a história que aconteceu antes da chegada dos portugueses?
5. Como se narra a história que aconteceu após a chegada dos portugueses?
6. Por que é importante contar histórias?
7. Há diferença entre contar histórias e ensinar História?