

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ANA LETÍCIA MEIRA SCHWEIG

**A EDUCAÇÃO PELA TERRA**

Professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais

Porto Alegre, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ANA LETÍCIA MEIRA SCHWEIG

## **A EDUCAÇÃO PELA TERRA**

Professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Doutor Sergio Baptista da Silva

ANA LETÍCIA MEIRA SCHWEIG

A Educação pela Terra. Professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Antropologia.

Banca Examinadora

---

Prof. Orientador Dr. Sergio Baptista da Silva

---

Prof. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Steil

---

Prof. Dra. Marcela Stockler Coelho de Souza

#### CIP - Catalogação na Publicação

Schweig, Ana Leticia Meira  
A Educação pela Terra: professores Kaingang,  
territorialidades e políticas estatais / Ana Leticia  
Meira Schweig. -- 2018.  
207 f.  
Orientador: Sergio Baptista da Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia  
Social, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Territorialidade. 2. Etnologia Indígena. 3.  
Kaingang. 4. Educação. 5. Saberes Indígenas. I.  
Baptista da Silva, Sergio, orient. II. Título.

*Uma educação pela pedra: por lições;  
Para aprender da pedra, frequentá-la;  
Captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
A de poética, sua carnadura concreta;  
A de economia, seu adensar-se compacta:  
Lições da pedra (de fora para dentro,  
Cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).  
No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
E se lecionasse, não ensinaria nada;  
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,  
Uma pedra de nascença, entranha a alma.*

*(A Educação pela Pedra - João Cabral de Melo Neto)*

*À Clarice Meira e Ilva Emílio  
poderosas palavras que atravessam o tempo  
guerreiras que lutaram com coração*

*Aos avós  
seus passos no tempo e suas histórias*

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são frequentemente escolhidos como uma forma de evidenciar o importante papel das inúmeras pessoas que construíram a dissertação junto com quem escreve. Esta dissertação pensa sobre a construção de conhecimentos meus, nossos, de outros; então, esse espaço não é suficiente para tais reconhecimentos. Além disso, agradecer às pessoas que fazem parte da nossa formação vai muito além das relações que fazemos para realização do trabalho durante o mestrado. Sou extremamente grata às pessoas que estiveram comigo durante esse período.

Aos guerreiros e guerreiras Kaingang, educadores, sábios e intelectuais, que tanto encantam e ensinam a todos que os conhecem. Agradeço pela abertura, conversas, trocas, discussões e acolhida.

À minha família, pelo apoio de todas as formas possíveis, por me ensinar sobre coletividade, ancestralidade e amor incondicional. Aos meus pais Lígia e Levonir, e minha irmã Alice pela paciência e acolhimento.

Ao Crisko, que não consigo expressar em palavras a gratidão pela parceria, paciência, apoio incansável, presença e carinho.

Grazi, por compartilhar experiências, teorias, sonhos, escuta e conforto.

Aos amigos e amigas por serem incríveis e me inspirarem a crescer junto com eles.

Ao Eduardo pelas trocas cotidianas, projetos, leituras, escritas, discussões e amizade.

Ao meu orientador Sergio Baptista da Silva, pela formação de longa data, conselhos e indicações.

Ao pessoal do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais.

Às *xenhora* da Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo UFRGS.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, com quem tanto discuti aspectos do trabalho. Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro durante o período do mestrado.

Ao Laboratório de Alteridades da UFCSPA.

## RESUMO

Situada no campo da Etnologia Indígena e da Antropologia da Educação, a pesquisa aborda o tema da educação escolar indígena entre grupos Kaingang do estado do Rio Grande do Sul. Busco compreender as relações estabelecidas entre os professores Kaingang e as instituições estatais responsáveis pela esfera educacional. Através da etnografia junto aos grupos Kaingang situados em regiões com históricos de ocupação distintos, o projeto investiga como as políticas públicas educacionais e as visões dos professores sobre a escola e educação são desenvolvidas em diferentes localidades.

**Palavras-chave:** Etnologia Indígena. Kaingang. Educação. Escolarização. Políticas Públicas.



## **ABSTRACT**

Located in the field of indigenous ethnology and anthropology of education, the research approach the theme of indigenous school education among Kaingang groups in the Rio Grande do Sul state. From an anthropological perspective, I seek to understand the relationships established between Kaingang teachers and state institutions responsible for education. Through ethnography with Kaingang groups situated in regions with distinct occupation histories, the project aims to investigate how public educational policies and the visions of teachers about school and education are developed in different localities.

**Key words:** Anthropology, Indigenous ethnology, Kaingang, education, schooling, public policy.

## **ABREVIATURAS**

ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola

CEEE - Companhia Estadual de Energia Elétrica

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

E.E.E.F - Escola Estadual de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

MEC - Ministério da Educação

NEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena

NIT - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais

PNGATI - Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial em terras indígenas

PPGAS - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SETREM - Sociedade Educacional Três de Maio

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

T.I - Terra Indígena

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

## LISTA DE TERMOS NA LÍNGUA KAINGANG

Ëg - Nós, nosso

Emã - Aldeia

Fág - Pinheiro, araucária, pinhão

Fóg - Não indígena, branco

Ga - Terra

Gĩr - Crianças

Goj - Água

Gufã - Índio da mata, antigo, passado mítico

Inh - Meu

Jamré - Pessoa de marca oposta, como genros, primos

Jagrẽ - Espírito, guia

Kajru - Metade clânica redonda, gêmeo Kajru

Kamé - Metade clânica comprida, gêmeo Kamé

Kófa - Velhos

Kósin - Filho

Kujá - Xamã

Mũ - Futuro, indo, fazendo, andar

Nãn - Mato, matas

Ó - Histórias, mitos e lendas

Péin - Auxiliar dos kujá, pessoa encarregada dos serviços fúnebres

Ra - Marca, símbolo

Re téj - Campo Comprido

Ror - Redondo

Sĩnvĩ - Bonito

Sukrĩg - Aranha

Téj - Comprido

Tũ - Não, terminado, inexistente, coisas de alguém

Uri - Hoje, presente

Vãre - Acampamento

Vãšỹ - Passado, faz tempo

Věnh kagta - Remédios do mato

Věnh kuprĩg - Espíritos dos mortos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de terras indígenas kaingang visitadas e referidas no texto.....	23
Figura 2: Mapa da Territorialidade Kaingang e terras referidas no texto.....	40
Figura 3: Recortes do livro Apontamentos sobre indígenas selvagens da Nação Coroados dos Matos da província do Rio Grande do Sul (1836-1866).....	45
Figura 4: O triste fim das tristes araucárias que demarcam lotes de soja no sul do Brasil. Fonte da autora, 2017.....	50
Figura 5: Cesto de cipó com chá de macela. Fonte da autora, Porto Alegre, 2015.....	53
Figura 6: Pasta do Encontro de professores kaingang. Fonte da autora, 2017.....	61
Figura 7: Gráfico de participantes ASIE/UFRGS por edição. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.....	62
Figura 8: Gráfico de composição da equipe ASIE/UFRGS. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.....	63
Figura 9: Gráfico composição da equipe kaingang ASIE/UFRGS. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.....	64
Figura 10: Gráfico composição da equipe kaingang ASIE/UFRGS por edição. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.....	65
Figura 11: Gráfico de participantes ASIE por terra indígena. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.....	66
Figura 12: Marcas kamé. Fonte da autora, 2017.....	72
Figura 13: Capa do material didático elaborada pela comissão responsável kaingang da ASIE. Fonte da autora, 2017.....	79
Figura 14: - Fotos do espaço cultural na Lomba do Pinheiro. Fonte da autora, 2016.....	83
Figura 15: Encontro regional de professores kaingang em Porto Alegre. Fonte da autora 2016.....	86
Figura 16: Preparação dos kujá. Fonte da autora 2017.....	88
Figura 17: Preparação dos kujá. Fonte da autora 2017.....	88
Figura 18: Marcas pintadas no espaço cultural kaingang. Figura 17- Marcas pintadas no espaço cultural kaingang, Lomba do Pinheiro. Fonte da autora, 2016.....	91

Figura 19: Elaboração do etnomapeamento, Inhacorá. Fonte da autora, 2015.....	95
Figura 20: Preparação dos kujá. Fonte da autora, 2017.....	99
Figura 21: Encontro regional de professores ASIE Salto do Jacuí. Fonte da autora, 2017...	106
Figura 22: Inhacorá. Fonte da autora, 2015.....	110
Figura 23: Instituto Ângelo Manhka Miguel, Inhacorá. Fonte da autora, 2016.....	113
Figura 24: E.E.E.F Almerinda de Mello. Fonte da autora, 2017.....	120
Figura 25: E.E.E.F Almerinda de Mello. Fonte da autora, 2017.....	122
Figura 26: - Grupo de dança kaingang, Passo fundo. Fonte da autora, 2016.....	126
Figura 27: Aprendendo a estalar taquara. Fonte da autora, 2015.....	134
Figura 28: - Cerca da horta, Inhacorá. Fonte da autora, 2016.....	144
Figura 29: Encontro ASIE. Fonte da autora, 2016.....	147
Figura 30: Pasta do evento de lançamento dos materiais didáticos.....	152
Figura 31: Teias de aranha, Salto do Jacuí. Fonte da autora, 2017.....	156
Figura 32: Cesto kaingang. Fonte da autora, 2017.....	166
Figura 33: Preparação dos kujá. Fonte da autora, 2017.....	169
Figura 34: Tratamento dos kujá. Fonte da autora, 2016.....	173
Figura 35: Pintura da marca kajru. Fonte da autora, 2017.....	174
Figura 36: Maria e Iracema Gá Té, kujá kaingang. Fonte da autora, 2017.....	178
Figura 37: Encenação do mito do ensinamento da dança. Fonte da autora, 2017.....	181
Figura 38: Kalana no rio Uruguai. Fonte da autora, 2017.....	184

## SUMÁRIO

O estado sou eu?.....	16
Introdução.....	17
1. O presente tempo dos antigos.....	30
1.1. Outras educações, diferentes escolas.....	33
1.2. Histórias dos livros, histórias dos <i>kófa</i> .....	39
1.3. Admirável direito novo.....	54
1.3.1 Saberes Indígenas na Escola.....	59
2. Os caminhos à terra.....	70
2.1 A Fórmula da Terra.....	73
2.2 Temas terrestres.....	82
4. Pesquisas, currículos e culturas.....	130
4.1 Barragens de poder.....	135
4.2 Currículos.....	141
4.3 Materializando culturas.....	149
5. Buscar em si, buscando nos outros.....	157
5.1 Pesquisas: as descobertas de si.....	161
5.2 Encontrando parentes.....	168
5.3 Caminhando entre passados.....	171
5.4 Aprendendo com os outros.....	176
6. Escolas, Territórios e lutas.....	188
8. Referências Bibliográficas.....	197

**O estado sou eu?**





## **Introdução**

### **O estado sou eu?**

É novembro de 2017. Um pouco cansada, um tanto ansiosa, pegava o ônibus “D43” de terminal a terminal para participar de um grupo de trabalho no campus do vale da UFRGS. Ocorria o primeiro encontro de discentes do programa de pós-graduação em antropologia social – PPGAS/UFRGS. O evento, que teve duração de três dias, foi organizado por colegas estudantes do mestrado e doutorado da universidade. Sob o título “Políticas de conhecimento na/da antropologia”, as discussões sobre o ambiente acadêmico, formas de pensar disciplinas e de pensar a relação de pesquisadores e seus interlocutores transpassaram as palestras, exposições fotográficas, audiovisuais e grupos de trabalho. O calor do final de ano aumentava minha angústia de estar fazendo aquele trajeto até o campus, quando havia uma dissertação para ser escrita. Será que os prazos serão suficientes? Será que tenho capacidade para escrever tudo isso sozinha? Será que não é uma perda de tempo ir até o campus do vale, durante três dias, para ouvir e trocar ideias com meus colegas? Prazos, tarefas, culpas e desculpas. Existe uma força que faz com que os estudantes acreditem que estão sozinhos no processo de formação – era o que eu sentia naquela ocasião.

Desatenta, ou apenas cansada demais, me sentei junto aos colegas que apresentariam seus trabalhos no mesmo grupo que eu. Só conhecia, ainda que superficialmente, o trabalho de um colega. Os outros, apesar de estudarem no mesmo programa, nunca havia os visto. Durante a apresentação que os organizadores faziam de nossos trabalhos, senti um certo desconforto: era a primeira vez – dos poucos que tive experiência – que participava de um grupo de trabalho em que o eixo principal de discussão não era etnologia, territorialidade ou educação. O grupo de trabalho cujo nome “Emanações do Estado: nos arquivos, nas fronteiras e na educação” já demonstrava que o ponto de encontro seria o estado, o que me causou uma sensação de desencaixe. Logo pensei: provavelmente não li o suficiente para esse tipo de discussão. Apresentei o que havia preparado, após os outros colegas. Ao ver a programação, tive um estranhamento. No entanto, não foi maior do que minha surpresa ao ouvir das debatedoras Ana Paula Arosi (doutora PPGAS/UFRGS) e Heloísa Paim (doutora PPGA/UFF) que meu trabalho era muito interessante porque *eu* era o Estado. É claro que estamos acostumados a nos identificarmos enquanto estado quando falamos nossos planos de

pesquisas para interlocutores, nos apresentando como pesquisadores de certa universidade – mas talvez nem acreditemos profundamente nisso. Entendia a minha trajetória como parte da equipe gestora de uma política pública de educação indígena. No entanto, ao ouvir que eu era o estado, aquele que tanto problematizo ou que pode ser visto como um problema a ser combatido pelas sociedades-contra-o-estado, fiquei um tanto desconcertada.

\* \* \*

Foi no terceiro ou quarto semestre da faculdade de ciências sociais, na UFRGS. Era 2012, e meu orientador Sergio Baptista da Silva comunicou à turma que deveríamos fazer uma aproximação com grupos indígenas. O intuito era realizar uma monografia para entregar no final do semestre. Sempre aberto às propostas de alunos, perguntamos se poderíamos realizar o trabalho em dupla. O professor concordou. Desde lá, eu e Eduardo Schaan nunca paramos de fazer trabalhos em dupla – como veremos, são muitas pessoas que povoam as pesquisas, e mesmo o trabalho sendo em dupla na antropologia, nunca o é; é sempre mais. Lembrei de um evento promovido por alguns amigos do PPGAS da UFRGS. No evento organizado por discentes do PPGAS “(Re) Pensando Coletivos Tradicionais na América Latina”, em 2012, me familiarizei com um problema bastante recorrente das famílias indígenas que moram em acampamentos e regiões urbanas que não possuem suas terras demarcadas: a dificuldade de encontrar chás, ervas, acesso aos matos, rios e lagos – agora também um problema encontrado nas terras indígenas demarcadas, ilhas em meio às monoculturas.

Naquela ocasião, a fala de denúncia de uma *kujá* chamada Iracema Gãh Té Nascimento, bastante emocionada, provocou indignação em muitas pessoas que a escutavam. *Kujá*, como veremos ao longo do texto, é um termo complexo, que de modo raso é traduzido por xamã ou pajé. Todas as palavras Kaingang presentes no texto virão acompanhadas de traduções/traições conforme meus interlocutores me indiquem seus significados de modo aproximado. Traduções feitas para os *fóg* (não indígenas) entenderem, quase sempre acompanhadas de “não é bem isso, mas é tipo isso”. As palavras são escritas de acordo com as aulas ministradas pelo professor Kaingang Selvino Kokáj Amaral, que atualmente oferece disciplinas no Instituto de Estudos de Linguagem na Unicamp. Outras têm grafia conforme o dicionário de Ursula Gojtėj Wiesemann (2011).

Foi assim que eu e Eduardo – que é presente ao longo deste texto – entramos em contato com a família da Iracema, que reside na região metropolitana de Porto Alegre. O grande problema que Iracema reclamava, na época, era o difícil acesso (burocrático e físico) ao Morro Santana, que é uma Unidade de Conservação Ambiental administrada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu trabalho de conclusão de curso, guiado pela urgência de Iracema em falar sobre o assunto, abordou o relacionamento dessa família Kaingang com o Morro Santana, bem como a relação da *kujà* com o mato, seus desejos e as diferentes visões sobre o território, floresta e seres envolvidos. A palavra “mato” aparecerá diversas vezes no texto, no entanto, não tem um tom pejorativo como “um mato qualquer”, matagal que devemos capinar para retirar tais plantas indesejadas. Meus colegas e colaboradores Kaingang de pesquisa se referem às florestas como “mato”. O Morro Santana atrai diferentes visões sobre seu mato e sobre a gestão. E quais são elas? A da universidade que enxerga no morro uma área de proteção ambiental, uma noção em que meio ambiente é completamente desvinculado de presença humana, uma natureza intocada pronta para ser pesquisada e descoberta. E a da *kujá* Iracema e de sua família Kaingang, entendimento de um mato que é habitado por seres que fazem parte das relações cotidianas, não estabelecendo um vínculo meramente utilitário, mas que apresenta sociabilidade com os seres que habitam o mato, sendo o Morro um importante ser dentro de uma noção própria de territorialidade.

Este texto não é (somente) sobre essa família que acabei de apresentar. Também não conto sobre minha trajetória com os Kaingang por mera curiosidade. Meus colegas pesquisadores Kaingang que contribuíram imensamente para esta pesquisa trazem em suas pesquisas acadêmicas suas perspectivas, contam sobre sua vida e seus parentes. Fátima Amaral e Bruno Ferreira, por exemplo, escrevem suas dissertações em primeira pessoa, contando aspectos de suas vidas – por que afinal o que se produz como conhecimento tem que estar devidamente objetificado e separado da vida? A antropologia consegue problematizar essa questão, considerando que os saberes devem ser localizados, por exemplo. No entanto, foi o reforço de meus colegas Kaingang e a expectativa de uma escrita que respeite as diferenças entre indígenas e não indígenas, ainda que aproxime e aprenda com os colaboradores, que justificam o uso da escrita em primeira pessoa. Assim, falar sobre a minha trajetória explica um pouco de onde eu falo, de onde eu problematizo e me posiciono. Além disso, acredito não ter dado tamanha importância, num primeiro momento, para esse

movimento de relembrar minha trajetória. No entanto, ao revisitá-la, percebo o quanto as questões iniciais que me levaram a conhecer os Kaingang ainda são presentes nas minhas problematizações. Explico.

A antropologia nos ensina a deslocar, provocar, inquietar. Naquela época, fui levada a conhecer uma bibliografia sobre sobreposição de unidades de conservação ambiental e terras indígenas. As discussões que os textos traziam falavam de uma simetria de saberes, de questionar os cânones e legitimidade da ciência e positivismo quando as regras impostas pelas unidades sobrepujam os modos de “manejo” indígena. Muitos pesquisadores estudavam maneiras de construir certa intercientificidade, interculturalidade na gestão do território em comum. Quando conheci os Kaingang – ou como veremos na dissertação, grupos de Kaingang –, me desassossejava pensar na relação do grupo indígena e sua cosmologia com uma floresta gerida por um estado, com uma cosmologia completamente diferente. Não só pela diferença em si, mas como tais manejos ocorriam de modo assimétrico e hierárquico, por exemplo. Que estratégias a gestão estatal cria? E os Kaingang? Há pontos de encontros? Quais são as diferenças? Este trabalho não fala sobre a gestão de uma unidade de conservação, mas sim de escolas indígenas, programas governamentais e de grupos Kaingang. E as perguntas que guiam este texto são bem semelhantes.

Antes de começar o mestrado, participei da equipe coordenada pelo biólogo Guilherme Fuhr, para realização de um Diagnóstico Socioambiental para complementação de Laudo Territorial da Terra Indígena de Inhacorá, em 2015. Quando soube que passaríamos pouco mais de um mês naquela T.I, entrei em contato com o Bruno Ferreira. Conhecia o professor Kaingang e doutorando em Educação na UFRGS através da Ação Saberes Indígenas na Escola, programa que ele atuava. Desde início de 2014, participo como bolsista voluntária da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) do MEC/SECADI, projeto de extensão via Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC). A ASIE visa a formação continuada de professores bilíngues Kaingang e Mbyá Guarani, que atuam em escolas do Rio Grande do Sul. Apesar de trabalhar com os professores indígenas Kaingang e Guarani Mbyá, naquela época ainda pensava em dar continuidade no meu projeto da graduação. Bruno Ferreira, colaborador e grande referência deste trabalho, é professor e coordenador do Instituto Ângelo Manhá Miguel, instituição escolar com ensino médio, EJA e magistério específico Kaingang. Ele foi muito receptivo

com nossa equipe, e assim ficamos alojados cerca de um mês nessa instituição. Na experiência de “morar”, mesmo que muito brevemente, em uma escola indígena Kaingang, fui constantemente lembrando debates de diversos professores indígenas participantes do programa, além de estar em contato com amigos professores e estudantes de ensino médio e magistério, que possuem preocupações com os temas ligados à escola e educação.

Instituída em 2012, a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) orientava nossas ações durante a construção do Diagnóstico Socioambiental. Assim, nos cabia elaborar algumas ferramentas para um plano de gestão territorial e ambiental de terras indígenas, como o etnomapeamento e o etnozoneamento. Além disso, a PNGATI exige diversas oficinas de metodologias participativas como, por exemplo, construção de um calendário sazonal, diagrama de Venn, linha do tempo, entre outras atividades que a equipe deveria ministrar. Nós passamos a realizar as atividades em um salão de uma igreja ao lado da escola de ensino fundamental. O professor Bruno “liberou” todos os alunos (ensino médio e magistério indígena) do Instituto Ângelo Miguel para participarem do processo de construção: o aprendizado era ali, os jovens e suas habilidades com lápis e papel se juntaram a lideranças e *kófa* (velhos) que conhecem a história, a política indigenista e a ancestralidade para aprenderem sobre si mesmos e construir o relatório.

Talvez esse seja um dos momentos mais decisivos para a realização desta pesquisa. Primeiro porque, como veremos, essa dissertação fala sobre escola e educação, mas também fala sobre território. Existe maneira mais explícita de pensar a relação entre escola e território que não seja na elaboração de um plano de gestão territorial através de ferramentas participativas como etnomapeamento, etnozoneamento, calendários sazonais elaborados por professores e alunos? Segundo porque já conhecia os professores da Terra Indígena através da ASIE. Assim, me identificavam como professora e como rede de saberes indígenas na escola, o que reforçava ainda mais essa posição. Em função disso, comecei a mergulhar no universo de discussão sobre educação indígena (acreditando estar em um processo doloroso de deixar de lado meu antigo tema de pesquisa).

\* \* \*

As comentadoras do grupo de trabalho, que narrei anteriormente, se surpreendem: tuas perguntas são tão estatais! Aquele dia, havia falado sobre os incômodos e inquietações que

tinha ao acompanhar uma política a nível federal de formação de professores bilíngues, a Ação Saberes Indígenas na Escola. Quando falo de inquietações, não são necessariamente de modo pejorativo, mas uma agitação diante de dúvidas, críticas e vontade de pesquisar e saber mais. Comecei no Saberes Indígenas na Escola como bolsista voluntária, quando comecei a ser bolsista do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT/PPGAS/UFRGS). Desde lá, fui me envolvendo cada vez mais, acompanhando as reuniões com professores indígenas, acompanhando reuniões de gestão da equipe UFRGS e fazendo parte da comissão de materiais didáticos. Assim, ao atuar de dentro dessa política, as minhas perguntas talvez não tenham se distanciado ao analisar a relação indígenas e estado vista de fora, mas minhas preocupações estão unidas às de um papel de gestora, ou, como disseram as comentadoras, apresento perguntas estatais.

Desenvolvi a pesquisa junto a professores Kaingang do estado do Rio Grande do Sul. Não pesquisei exclusivamente a ASIE, mas foi a partir dela que conheci a maioria dos Kaingang que cooperaram com o trabalho. Assim, acompanhava reuniões em Porto Alegre, na universidade e os grandes encontros de todos participantes. Contudo, conforme conhecia os professores nesses espaços, era convidada a participar de reuniões em suas comunidades, fazer registros imagéticos, acompanhá-los em outros eventos e suas casas. Certamente não pude conhecer todas as comunidades Kaingang do estado – e nunca foi a intenção, entretanto minhas vivências perpassam algumas diferentes T.I e acampamentos. Por que não se estabelecer em apenas uma comunidade? Justamente pelas minhas perguntas estatais, que as debatedoras mencionaram. Uma das questões que mais causa incômodo em todas as pessoas que trabalham com políticas culturais voltadas aos povos indígenas, são as forças homogeneizantes do estado. Ímpetos que juntam Kaingang, Guarani e outros povos sob a categoria de índio, por exemplo. No caso dos Kaingang, existem diferenças internas que não podem ser apagadas, mas que tais políticas tendem a desconsiderar.

Tais diferenças internas entre diferentes grupos de Kaingang são históricas e muito recorrentes. Talvez o próprio reconhecimento dessa diferença é também o que os une enquanto Kaingang. Todos os Kaingang que conheci me alertavam: nós somos diferentes dos outros Kaingang, e quase sempre referindo-se aos ancestrais, grandes caciques do passado. Essa questão é muito marcada durante o texto, porque enquanto pesquisava, também pensava de dentro da política: será que as políticas respeitam tais diferenças? A estrutura respeita a

organização indígena? Construir uma política intercultural é um interconteúdo ou também uma intergestão? Essas perguntas fizeram com que eu percorresse diferentes áreas Kaingang, justamente para entender um pouco mais dessas distinções. No entanto, também existem semelhanças que fazem com que os Kaingang se identifiquem enquanto Kaingang, contudo, possivelmente não é o que o estado e suas múltiplas pessoas e forças cria como semelhança para os Kaingang, como veremos ao longo do texto.

### Terras Kaingang visitadas e referidas no texto

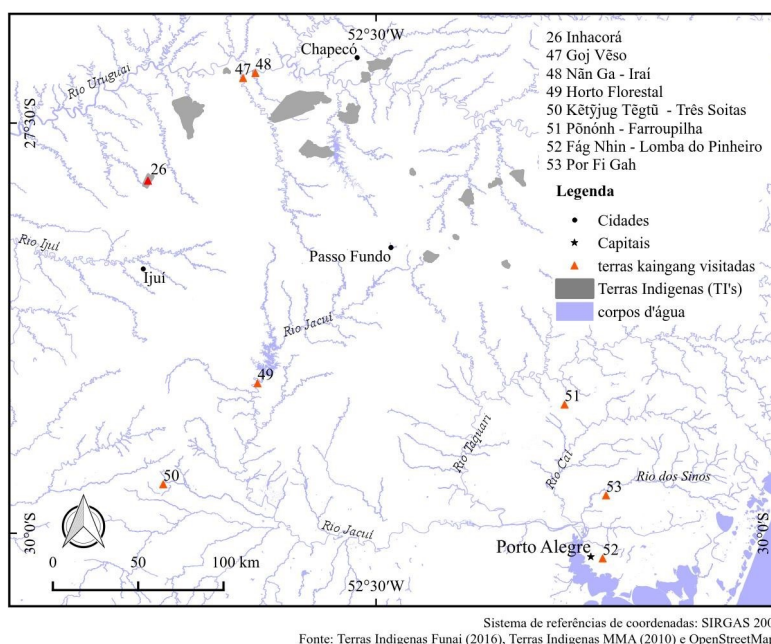


Figura 1: Mapa de terras indígenas kaingang visitadas e referidas no texto

Gostaria de compartilhar algumas ideias que estarão presentes ao longo de todo texto. Com o intuito de incluir as reflexões sobre as relações desiguais entre conhecimentos na discussão metodológica desta pesquisa, considero importante a problematização da relação de poder entre antropólogo e nativo. Admitindo que a etnografia é também teoria (PEIRANO, 2014:383), concordo com a perspectiva crítica da autora de que a pesquisa de campo não tem momento certo para acontecer, no sentido de que o etnógrafo deve estar aberto a reformulações e novas questões. Do mesmo modo, há o entendimento de que as questões teóricas e de campo se aprimoram constantemente de forma entrelaçada. Similarmente, Laura Nader (2011) concorda que a forma de descrição da etnografia é também teórica. A autora defende um conhecimento antropológico situado. Assim como Nader (2011), Donna Haraway

(1995) argumenta em prol de um conhecimento situado e corporificado contrariando os conhecimentos não localizáveis. Tais conhecimentos não localizáveis são provenientes de um corpo “não marcado” dos cientistas – o que não passa de uma ilusão, porque se apresenta os fatos como imparciais, quando na verdade são elaborados por um sujeito neutro que é, de fato, masculino e colonial. Essa noção de conhecimento localizado perpassará a dissertação. Não só pelas minhas escolhas metodológicas e de escrita, mas por discussões ao longo do texto. Minhas perguntas de pesquisa estão completamente relacionadas à minha localização como pesquisadora mulher de uma universidade pública, como bolsista de um programa federal de formação de professores indígenas, de fotógrafa e antropóloga.

Iniciei a pesquisa muito interessada nos modos de produção próprios de conhecimento, ou nos modos de aprendizagem Kaingang. No entanto, como as comentadoras do GT me lembraram, durante os dois anos de mestrado que estive pensando na pesquisa, eu era também *um estado*, em alguns casos, para meus colaboradores de pesquisa Kaingang. Foi possível construir uma outra perspectiva desse estado cheio de meandros, forças, de parcerias, relações – diferente daquela ideia de um estado inacessível, distante e monolítico. Há forças de um estado que pretende controlar e gerenciar os índios. No entanto, há também as formas de “gestão” Kaingang, de apropriação ou predação sobre as tecnologias que o estado constrói. Assim, o texto será perpassado por essas tensões e alianças. Será que eu estado também não sou uma alteridade apropriada pelos meus colegas e professores Kaingang? Algumas pessoas podem estranhar, porque escrevo tanto colegas, colaboradores e principalmente professores Kaingang, ao invés de guerreiros ou amigos. Isso se deve ao fato de que em muitas das situações de trabalho etnográfico, os Kaingang que colaboraram para a pesquisa eram meus colegas de trabalho e de aula. Além disso, encontrava essas pessoas principalmente em encontros de professores, onde discutiam e se reconheciam como tais. A ênfase dada a esses termos, incluindo “colaboradores”, é para reforçar na linguagem uma ideia de que esta pesquisa é também formada por essas pessoas e seus legítimos modos de conhecer.

Durante esse período, também atuei nos registros audiovisuais e comunicação, durante as últimas edições. As fotografias presentes ao longo da dissertação são de momentos que acompanhei professores e sábios indígenas Kaingang em diversos encontros dos Saberes Indígenas na Escola. Apesar de não explorar a questão audiovisual ou de antropologia da imagem neste texto, minha atribuição de fotógrafa, filmadora e gravadora (amadora) teve um



papel fundamental metodologicamente. Os professores sempre me solicitavam fotografias, pediam auxílio em fazer seus registros seja nos encontros, seja via redes sociais em que perguntavam se eu não poderia visitá-los para isso. Algumas vezes, pude ir até algumas comunidades para acompanhar suas reuniões internas e fazer os registros, editá-los e disponibilizá-los. Considerando que a pesquisa apresenta reflexões sobre o reconhecimento de diferentes saberes e seus desdobramentos nas relações de poder, a metodologia de pesquisa também reflete algumas relações de poder entre etnógrafa e interlocutores. Isso significa que a relação de conhecimento antropológico também é perpassada pela questão de legitimidade atribuída aos discursos que são também políticos (VIVEIROS DE CASTRO, 2002:119). Viveiros de Castro (2002) propõe uma reflexão sobre o papel do antropólogo que deveria reivindicar uma igualdade entre discursos, inspirado pela proposta de antropologia simétrica de Bruno Latour e pela ideia de que “somos todos antropólogos”, ou seja, agentes de reflexividade, segundo Roy Wagner ([1981] 2010).

Na prática, esse envolvimento de pesquisa não respeita separações da vida e da pesquisa. Esses momentos ultrapassam essas fronteiras de vida pessoal, de trabalho e horários. Como pesquisadora, gestora e a *fóg* (não indígena) do registro é habitual essa troca de favores – porque, afinal, são os Kaingang que estão me formando –, os pedidos de auxílio, ajuda com computadores, trabalhos, revisões, fotografias, vídeos para transformar em atividades para aulas, entre outras funções. Além disso, nunca havia presenciado tão fortemente um apelo do audiovisual como uma linguagem de luta. Como estava presente nos encontros desses professores, era o momento de trocar experiências, acontecimentos, fofocas, metodologias e problemas. As rodas de discussão traziam denúncias e problemas em suas comunidades, sejam eles internos, com prefeituras, escolas, direções, gestores, entre outros. Não foi uma única vez em que fui solicitada, normalmente junto com a Geórgia Macedo e a Sofia Robin, que são parceiras de pesquisa e projetos. Os professores solicitam fotos com os parentes, pedem que se vá até alguma área fotografar algumas plantas, entre outras ocasiões. Mas principalmente solicitam que se faça um vídeo explicativo sobre alguma questão: sobre o que é projeto saberes para explicar aos diretores das escolas suas saídas e autonomia; o que é escola diferenciada para que os gestores permitam suas ideias próprias; registrar um velho sábio explicando sobre as metades clônicas; filmar uma caminhada com *kujá*, entre outras. Assim, os vídeos atuam como uma linguagem de luta, uma forma de obter direitos, que seus

direitos sejam reconhecidos por gestores *fóg*, numa linguagem não indígena, para serem amplamente divulgados na internet. E também como uma forma de luta interna, em ouvir histórias, mitos, retomar convívios, fazer registros de memória para uso dentro das salas de aula e nas escolas.

Este texto vai falar sobre esses movimentos de lutas e de memórias, de resgates de uma memória comum – talvez memórias que nunca tenham se perdido e, portanto, a palavra resgate não seja tão adequada –, passados que são o presente, memórias inseparáveis dos territórios habitados pelos Kaingang, que, em alguns casos, reside apenas em sonhos. O texto tratará sobre as diferentes concepções de territorialidade e como isso é central para os Kaingang. Como não podemos pensar em políticas públicas, políticas educacionais, escolares e linguísticas sem pensar em território, como diz Bruno Ferreira (2014:34), “sem a terra não existe educação”, nós criamos caixas e separamos as coisas da vida que estão todas juntas para os indígenas, e talvez precisamos aprender mais com eles, talvez nós e eles não seja uma fronteira tão delimitada assim. Neste trabalho, escrevo sobre as escolas e sobre educação como mais um dos caminhos para se pensar sobre o território. Educação, que como diz o título desta dissertação, é vista como uma ferramenta de luta, aquisição de direitos territoriais, mas também educação que se dá através da territorialidade.

Como fazer um trabalho com mestres indígenas e não aprender com eles? Desde muito cedo, no segundo ano da graduação, passei a acompanhar as manhãs de sábado e alguns domingos com um grupo familiar Kaingang, na região de Porto Alegre. Iracema Gá Té Nascimento e João Padilha são conhecidos por antropólogos gaúchos de várias gerações. São eles que ajudaram a “formar” os antropólogos enquanto antropólogos. São eles os entrevistados que abrem as portas de suas casas e confiam seus cotidianos e suas histórias a desconhecidos que buscam fazer trabalhos acadêmicos e obter seus diplomas. É claro que as motivações para realizar uma pesquisa não são apenas essas. A convivência com essas pessoas – é preciso dizer que, durante algumas pesquisas, visitamos mais nossos colaboradores do que nossos próprios parentes – me fez repensar muitos aspectos na minha vida. A forma como me alimento, como converso, como interajo com a família, o modo como trato os meus velhos avós, por exemplo. Essa convivência *afeta* o modo como passo a viver a vida, assim como outras experiências que vamos experimentando em nossas vidas. Ingold (2014) diferencia a ação de “observar” e de “participar”, explicando que para a observação participante, o

“participar” significa fazer parte da corrente de atividades ao lado das pessoas que captam a atenção do antropólogo. Nesse sentido, Ingold (2014) ainda afirma que a antropologia consiste em uma prática de educação (diferente de escolarização), mas afirma que não há distinção entre estar no mundo e saber sobre ele. Dessa forma, a educação/etnografia consiste em estar exposta e aberta ao mundo. Segundo o autor, *“Knowledge is knowledge, wherever it is grown, and just as our purpose in acquiring it within the academy is (or should be) educational rather than ethnographic, so it should be beyond the academy as well”* (INGOLD, 2014:392). Concordo com Ingold (2014) também quando afirma que praticar antropologia é passar por uma educação dentro e fora da academia.

Acompanhar os professores, pesquisadores e sábios Kaingang durante esses anos também afetou a forma de me colocar no mundo. As fortes mulheres com quem convivi e ainda convivo me alertaram para enxergar o mundo de outro modo, e com elas fui aprendendo a falar mais, a querer ser escutada, a ir atrás do que acredito. Pesquisar sobre modos de produção de conhecimento, de aprendizagem e territorialidade – quando a escuta é atenta – nos alerta para os nossos próprios modos de vivenciar tais noções. Evanice, que é professora no acampamento Kaingang Horto Florestal, junto com Fátima Amaral, diretora Kaingang da mesma escola, são duas de minhas principais colaboradoras de pesquisa. Em reflexões sobre etnografia, penso que Strathern (2014) concorda com a ênfase de Roy Wagner no estudo das relações, e não de “descobrir os outros”. Assim, deve-se entender que para compreender alguma coisa, a sua própria concepção é também envolvida. Isso fica evidente quando Strathern (2014:146) argumenta que nossas ideias sobre o outro depende do que as significações do antropólogo significam para esses outros. Ou seja, o etnógrafo é um escritor que cria uma relação entre suas ideias e as ideias dos outros, na visão dos interlocutores (STRATHERN, 2014:148). Desse modo, outrem é a possibilidade que haja um ponto de vista, uma relação interiorizada. Ou seja, não se trata do ponto de vista do antropólogo ou do ponto de vista do “nativo”, mas da relação do antropólogo com o ponto de vista nativo. Antes de entrevistar Evanice, não havia problema em não saber responder – não existe uma resposta correta, se soubesse não haveria necessidade de entrevistar. Estava mais interessada no que poderia surgir diante do nosso diálogo.

Naquele momento, narrado no início desta introdução, cogitei não comparecer no evento organizado pelos meus colegas. Ironicamente me imaginei encarando a dissertação

sozinha, esquecia do que a pesquisa vinha me mostrando. Não escutava, de fato, meus colaboradores Kaingang falando de um saber compartilhado, construído junto com parentes, colegas e seres extra-humanos. Estava imersa pensando num modo de fazer conhecimento que era separado do corpo, dividindo momentos em caixas e não percebendo como meus colegas eram parte importante desse processo.

O texto aborda questões desse gênero. Conforme veremos, os conhecimentos não são matérias separadas do nosso corpo, como a purificação buscada no ambiente acadêmico, ou na sociedade moderna, como bem trabalhado por Latour (1994) em *Jamais fomos modernos*. Nossos colegas indígenas reclamam sobre a falsa ideia de interculturalidade que, em muitos casos, ocorre nas escolas onde atuam, porque tal ideia sonhada não se resume à formatação da vida em conteúdos distribuídos desproporcionalmente entre períodos e cronogramas. A dissertação tenta mostrar que existem outros modos de produzir conhecimento, corpos, saberes que dependem também da forma, da modulação, da formatação. Existe também interculturalidade na gestão e administração de escolas indígenas e políticas públicas voltadas aos povos originários?

Todas essas questões apresentadas até aqui estão melhor aprofundadas nos capítulos. Todos eles trazem as minhas experiências com os Kaingang durante os anos que os conheço, principalmente com os participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola. Alguns capítulos nos aproximam mais dos meandros estatais, outros nos conduzem às perspectivas Kaingang. Assim, a dissertação caminha entre os deslocamentos que a pesquisa faz entre as semelhanças e diferenças, aproximações entre indígenas e não indígenas e seus afastamentos, as diferentes noções de território e territorialidade, sobre escola e educação. Organizei a dissertação em cinco capítulos. Todos eles trazem as vivências que tive junto aos Kaingang, demandas, questões, teorizações que, como vimos, fazem parte da própria etnografia. Falarei rapidamente sobre cada um deles.

No primeiro capítulo, “O presente tempo dos antigos”, relembrei algumas políticas de tutela indígena e escolares. Passaremos por cronistas, relatos dos tempos da colônia, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) nos tempos da ditadura. No maior capítulo da dissertação, veremos como certas práticas têm continuidade no presente. Além disso, conheceremos algumas legislações que regem as escolas indígenas, bilíngues e diferenciadas. Finalmente escrevo sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola e seu

funcionamento no Rio Grande do Sul, como um exemplo de política escolar pós-constituição de 1988. Também veremos como existe uma diferença entre escola e educação, e o importante papel dos professores indígenas Kaingang.

Depois dessa pequena contextualização, percebo que há dois principais eixos de análise sobre a escola indígena: a colonizadora ou a indianizada. No capítulo “Os caminhos à terra”, pretendo explorar como a terra e suas diferentes concepções conseguem ultrapassar ideias entendidas como opostas e incomunicáveis. A terra como um *trickster* com seus muitos eixos de relações vai fluindo entre tais concepções antagônicas. Os professores indígenas escolhem seus temas de estudo para trabalhar em sala de aula e para os materiais didáticos. A maioria desses temas são ligados à terra. Mas que concepções de terra são estas? A territorialidade Kaingang está muito além de um cercado.

Em “Registros a gente perde, mas a memória nunca”, veremos que existe uma territorialidade Kaingang em comum relacionada a um *vãšỹ* (passado) em comum, mas no terceiro capítulo escrevo sobre diferenças. Distinções entre grupos Kaingang que vêm desde a ancestralidade dos grandes caciques e as diferenças de estratégias e relação com o estado que levaram alguns grupos a terem suas terras demarcadas, enquanto outros não. Uns falam a língua materna, outros não. As questões estatais que me coloco aparecem: como produzir um material único Kaingang com tantos grupos diferentes, reivindicando diferenças linguísticas, modos de escrever e de pensar?

No quarto capítulo, “Pesquisas, currículos e culturas”, relembro várias discussões de professores relatando conflitos com as gestões escolares. De que modo colocar em prática as pedagogias próprias quando se espera um mesmo modo de produção de conhecimento que o não indígena? A interculturalidade não respeitada e seus modos de fazer, a escola e sua estrutura que não permitem um modo de produção de conhecimento que não separe em conteúdos, que seja atrelada à vida e que está ligada ao corpo.

Finalmente, no quinto capítulo “Buscando em si, buscando nos outros”, escrevo sobre estes outros modos de conhecer. Conhecimento que é formado por si mesmo e sua construção corporal. As pessoas e seus parentes, relações que as constituem como pessoas. Além disso, vamos ver que muito se aprende com os *kófa* (velhos); *kujá*, com a territorialidade; e com os seres extra-humanos.

## 1. O presente tempo dos antigos



## Capítulo 1

### O presente tempo dos antigos

“A luta do homem contra o poder é a luta da memória contra o esquecimento”  
(Milan Kundera, *O livro do riso e do esquecimento*)

Um dos autores que gosto de ler, Milan Kundera, escreveu uma série de romances, que geralmente estão ambientados na República Tcheca. É interessante perceber que todos os seus personagens são atravessados por tempos e seus diversos modos de percebê-los. Locais que só habitam a memória de seus antigos moradores, que foram deslocados. Fronteiras modificadas, domínios estatais diversos. Referências apagadas, modificadas, como uma imagem processada por um *photoshop*, grotescamente deforme, em que se enxerga tais distorções. No entanto, não se sabe – ou só cabe à memória – a aparência “original”. Cada personagem narra a “aparência original” à sua maneira, referenciando cores, cheiros, elementos dos cotidianos de quando viviam nos locais antes de suas modificações, até mesmo quando os protagonistas ainda vivem sobre o mesmo território. É também assim que reconstroem o passado, criando a partir dos sentimentos e relacionamentos seus locais e suas histórias.

Tais histórias, portanto, são constantemente acessadas e retrabalhadas, reintroduzidas no presente. Em muitos casos, os personagens projetam no futuro a tentativa de reproduzir o passado tal qual o lembram. Reconstruções – nunca esquecidas, nunca acabadas – que acessam memórias, emoções, relações e possibilidades do cotidiano que as fazem. Com esses rasgos de memórias – diferentemente percebidos –, Kundera faz com que questionemos nossas concepções de tempo e também de história. Foram muitas as vezes que estive em algumas terras indígenas, acompanhada dos livros desse escritor, e foi inevitável, durante a leitura, lembrar das histórias contadas por professores, *kófa*<sup>1</sup> (pessoas mais velhas) e *kujá* (xamãs) de diferentes gerações, contando sobre suas relações com os (também diferentes) *fóg* (não indígenas), dos seus antepassados e de suas preocupações com as crianças.

Apesar dessa pequena introdução ao capítulo que fala sobre memória, e os recorrentes

---

1 O termo *kófa* é geralmente traduzido por “velhos”. Chamar alguém de *velho* entre os interlocutores deste trabalho e os indígenas que conheço não é ofensivo. Tratarei mais sobre os *kófa* e *kujá* no capítulo 5.

momentos que meus colaboradores de pesquisa falam sobre as lembranças ao longo do texto, não consegui aprofundar as discussões antropológicas sobre tempo e memória. Assim, apareceram reflexões que ocorreram em conversas com essas pessoas. Continuarei o texto levando em consideração que o tempo não segue uma linearidade homogênea e que está ligado ao espaço, como bem mostram as pesquisadoras Carvalho da Rocha e Eckert (2000; 2010) sobre etnografia da duração ao acompanhar pessoas caminhando por seus bairros recriando e habitando suas lembranças. Os Kaingang me contam sobre a importância das memórias e reivindicam a presença de *kófa* nas escolas para suas revitalizações ou resgates da cultura. Como veremos nos próximos capítulos, certa continuidade ou atividade proposital de rememorar podem ser pensadas através da perspectiva de Bachelard (1988;1989 *apud* ROCHA;ECKERT, 2000) de que a permanência pelas coisas é resultado de um tempo nascente, de seguidos recomeços e intencionalidades.

Algumas histórias serão contadas pela visão de *fóg* acadêmicos. Histórias do mesmo tipo e também outras por Kaingang que conheci e construíram essa dissertação comigo, que falam sobre um tempo passado inacabado ou um futuro possivelmente previsível. As conversas de meus colaboradores Kaingang sobre próximos passos, futuro e políticas são sempre acompanhadas das lembranças de palavras compartilhadas por ancestrais. Os sonhos e as imagens de um tempo antigo, do *vãsyĩ*, guiam e inspiram o pensamento do futuro e também do cotidiano. É assim, conhecendo a história permeada por histórias, que podemos saber um pouco mais de grupos Kaingang habitantes do sul do Brasil. Um pouco do que escreveram sobre essas pessoas, um pouco do que nos contam os descendentes – que nunca esquecem, seja por vingança ou por vontade de lembrar – das antigas gerações que habitam a região há milhares de anos<sup>2</sup>.

Quando o estudo, como nesta dissertação, aborda processos educativos, é quase impossível não pensar na forma como se escreve. Dando continuidade às preocupações apresentadas na introdução deste trabalho, sigo pensando nos modos de construir o conhecimento também junto aos leitores. Como convidar as pessoas para o texto? Como tensionar as palavras dos não indígenas com as dos indígenas sem legitimar mais uns do que outros? Como compartilhar com o leitor as experiências que tive durante esse processo, para que entenda que este trabalho – como a maioria dos trabalhos acadêmicos – é construído por

---

2 Ver tese de doutorado de Sergio Baptista da Silva (2001)



diversas relações com diferentes pessoas (humanas e extra-humanas)? Apesar de eu estar descrevendo as minhas impressões sobre essas relações, todas essas pessoas índios ou colegas ou professores (entre outros seres) também constroem este trabalho de pesquisa.

Assim como em outros momentos do texto, ao começar a escrever, elaborei compartimentos temporais muito bem definidos e organizados – como uma linha do tempo devidamente ordenada – conforme a bibliografia que havia lido. Da mesma forma, esbocei divisões entre uma história *fóg* das instituições brasileiras e seus períodos, que ficou desconectada dos relatos de colegas indígenas e não indígenas que vivenciaram de perto esses momentos. Por que costumamos separar a história contada pelos não indígenas da história contada por esses? Veremos que em muitos casos a história do tempo dos antigos continua a se confundir com os dias de hoje, e as memórias modificadas, silenciadas e “apagadas” estão vivas nas pessoas, que as acessam cotidianamente – não linear – para pensar estratégias políticas, por exemplo, diante de um estado que não se renova tanto assim. Neste capítulo, vou fazer uma breve revisão de concepções da antropologia que estuda educação indígena, bem como vou contar um pouco dessas histórias de índios, Kaingang, colônia, escolas e políticas.

### **1.1. Outras educações, diferentes escolas**

Quando comecei a questionar alguns aspectos das escolas indígenas, me deparei com alguns pressupostos compartilhados pela maioria das pesquisadoras (a maioria das minhas referências bibliográficas que estudam escola são intelectuais mulheres<sup>3</sup> e indígenas) que trabalham com o assunto. Para começar a pesquisar sobre educação no campo da etnologia indígena é necessário estar ciente de que a escola é apenas um dos espaços de aprendizagem e não o único. Desse modo, quando se fala de escola indígena, além de notar que existem distintos processos de aprendizagem, devemos entender que se trata de um processo de escolarização. Doutorando Kaingang em educação pela UFRGS, Bruno Ferreira (2015) é uma das mais importantes referências bibliográficas e de interlocução deste trabalho. O

---

3 Optei por colocar os nomes completos de autores e autoras nas primeiras vezes que cito cada um, para que não ocorra, como o que geralmente acontece comigo, de ler os trabalhos pressupondo, sempre, que os sobrenomes das referências são homens.

pesquisador observa que, apesar da escola Kaingang ser um importante local de aprendizagem nas comunidades indígenas e um local reivindicado pelos grupos Kaingang, nem sempre essa instituição respeita os outros espaços e momentos de formação. Uma das principais contribuições da antropologia nos estudos sobre escolas, conforme a Ana Maria Gomes (2006), é perceber os mais diversos espaços educativos além da instituição escolar, e com isso seus sistemas próprios de conhecimento.

Essa afirmação, aparentemente simples, de que a escola não é o único local de aprendizagem, nos faz questionar os parâmetros que geralmente utilizamos para pensar o que significa educação, aprendizagem e até mesmo ciência. Muitas vezes é a partir de tensionamentos que professores indígenas fazem com a estrutura escolar que percebemos o quanto é importante o exercício de reconhecer outros espaços de aprendizagem. Esses outros espaços incluem outras noções de espaço e territorialidade, quando, por exemplo, as atividades propostas pelos professores – como caminhadas nos matos, conversas com a comunidade ou em torno de um fogo de chão – são negadas pela direção que justifica a falta de encaixe das atividades com a estrutura escolar, sem contar como são atividades vistas como menos importantes, menos produtivas e, portanto, menos legítimas. Entendo reconhecimento como uma forma de legitimar no cotidiano os outros espaços não escolares – seja via escola ou fora dela. Existem comunidades que reivindicam tais espaços como parte da educação escolar, e Sergio Baptista da Silva (2013) se inspira na ideia da nova cartografia social da amazônia para cartografar espaços educativos nas terras indígenas. Essa discussão será retomada no capítulo 2.

A instituição escolar é antiga, e com ela há metodologias e modos de funcionamento já consolidados. Os currículos preestabelecidos e seus horários de trabalho, as idades e séries, o formato das salas, a hierarquia professor-aluno, entre outros aspectos, são exemplos disso. Quando as escolas estão dentro de um território indígena, onde há uma lei que ampara que tais instituições sejam “diferenciadas”, as versões já consolidadas de escola podem chocar-se com as especificidades e bagagens de modos de aprendizagem específicas de cada povo (GOMES, 2006). Antonella Tassinari (2015) explora esse aspecto argumentando que “a escola” (como um projeto, ou até mesmo uma ideologia) possui um certo e único tipo de aprendizagem, assim como a definição de infância em que os alunos devem ser subordinados aos professores, de modo que outras políticas destinadas aos povos indígenas tendem a homogeneizar práticas

e deslegitimam outras<sup>4</sup>.

A escola trabalha com conceitos que não são universais – mas age de modo a considerar seus valores, lições e pensamentos como universais e hegemônicos. Essa ideia é bastante trabalhada no filme *Escolarizando o mundo* (2010). No documentário, há diversas cenas que mostram a semelhança das estruturas escolares ao redor do mundo, nos mais diferentes países e situações econômicas, de língua, religião, etc., o que gera certo desconforto no espectador. Trouxe esse exemplo para dizer que há, portanto, uma grande diferença entre “educação indígena” – que se refere aos diversos sistemas de produção de conhecimento de distintos povos – de uma “educação escolar indígena”, que se refere às escolas que estão nas terras indígenas, como nota Clarice Cohn (2006). O texto que escrevo busca enfatizar a educação escolar indígena, ou seja, as escolas no interior das terras indígenas e seus desdobramentos. Porém, isso não impede que falemos de uma educação indígena ao longo da dissertação, e que essas esferas sejam compartimentadas de tal modo que não haja pontos de encontro.

Outra noção importante para o entendimento do texto é a compartilhada por Bruna Franchetto (2001) e outras pesquisadoras, de que uma educação escolar *para* índios é diferente de uma educação escolar *de* índios, que é diferente de uma *educação indígena*, como já vimos anteriormente. Segundo a autora, uma educação escolar *para* índios é perigosa, como as diversas experiências ao longo dos anos que seguiram essa proposta, e que aprofundaremos em seguida. Pesquisadores do tema e professores indígenas defendem que a escola deve ser “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”, situação que, em vários casos, não é respeitada. A escola com esse lema deveria cumprir certos pressupostos como o uso da língua materna na alfabetização, adequação dos conteúdos dos cursos de formação, de currículo, de práticas escolares aos contextos socioculturais, a palavra de ordem de diálogo, interpenetração, convivência de culturas, etc. (FRANCHETTO, 2001). O projeto de bilinguismo atual deve estar de acordo com uma escola que “assume o papel de uma nova linguagem – um novo espaço e tempo educativo – uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação” (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 131). Esse modo de formar a escola, na visão das autoras, faz com que a educação escolar *para* índios, que indica a relação vertical de conhecimento de brancos para indígenas, se transforme em educação escolar *do* índio, com participação e protagonismo indígena.

---

4 Ver Gomes (2006), Tassinari (2009;2015).

É muito comum, ao conversar com os velhos, os *kófa*, das mais diversas comunidades, ouvir reclamações sobre o desinteresse das gerações mais novas em seguir tradições, de sentar para conversar com os *kófa*, de buscá-los com mais frequência para aconselhamentos. Muitos desses atribuem tal indisposição ao contato com o mundo dos brancos. Esse mundo dos não indígenas vem forçadamente impondo seu estilo de vida desde o contato e há diversas maneiras de fazer isso, seja através da mídia impondo necessidades consumistas, através de doenças de brancos e remédios de brancos, através das igrejas e, claro, das escolas.

Espero poder repensar a ideia de que existe uma rígida fronteira que delimita o mundo dos brancos, o mundo dos índios, o mundo dos animais, o mundo das plantas, etc. Todos esses mundos coexistem. O mundo “ocidental”, bem como o “Estado”, com letra maiúscula, também são múltiplos, conforme a introdução desta dissertação nos mostra. O(s) estado é formado por pessoas, parentes, vizinhos, por nós mesmos na universidade, por exemplo. No meu caso, uma pesquisadora que é da universidade pública e Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI), programa que aprofundarei mais tarde, no tópico 1.3.1 deste capítulo. Do mesmo modo que muitas publicações sobre educação indígena no Brasil, este trabalho também foi elaborado acompanhando situações em que o papel de pesquisadora não se distancia de outros papéis, como o de fazer parte da equipe de alguma política pública relacionada à educação escolar indígena. Ao trabalhar com o tema, é recorrente o envolvimento com as escolas, construção de políticas públicas interculturais, assim como a busca por garantias de direitos dos povos indígenas. Aracy Lopes (2008) diz que a base empírica de pesquisas sobre educação e escolarização indígena é ancorada nas experiências colaborativas, oficiais, processuais e com imbricamento de uma gama de agências públicas, ONGs, universidades, entre outros atores. Além disso, exige um trabalho interdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, educação, história, linguística, artes, etc.

O imponente “ocidente” frequentemente aparece em nossa escrita como algo oposto a um mundo indígena. Porém, esse termo também homogeniza situações e particularidades distintas, além de contribuir para uma generalização do “índio” como aquelas sociedades que só se é permitido ser oposto de um ocidente purificado, imaginário. Essa reflexão nos auxilia a pensar as instituições escolares nas terras indígenas. Durante os relatos de minhas experiências aparecerá cotidianos de um estado e suas pessoas, construindo metodologias de

interculturalidade, tendo dúvidas, cosmologias e aprendendo constantemente entre devires de estado(s) e indígena(s). Simultaneamente, no entanto, há falas de indígenas muito marcadas pela presença de um Estado puro e inimigo, colonial. O estado que é a universidade, muitas vezes, é diferente do Estado narrado pelas lembranças dos velhos sobre a colonização. São estados diferentes, mas que podem ser os mesmos. Como veremos nos próximos capítulos, há forças, fluxos, ações que são compatíveis com cosmologias próprias e que formatam corpos, seja o estado, seja os Kaingang. Portanto, há práticas institucionais que aparecerão como esse Estado controlador de diferenças, dominador e colonial a ser combatido ou predado.

Dito isso, a seguir revisarei pesquisas que apontam para as diversas experiências de colonização e suas tentativas de assimilação. Diferentes experiências não só pela diversidade de povos que respondem de modos distintos, como as inúmeras formas “ocidentais” de tentar alcançar objetivos comuns. Os objetivos comuns, como a integração dos indígenas à sociedade nacional, a perda de línguas, costumes, conhecimentos e, como já mencionado, a tentativa de apagamento<sup>5</sup> de suas histórias, que os diferentes órgãos estatais e as missões jesuíticas, por exemplo, exerceram nas diferentes realidades criando condições semelhantes entre os povos originários. Essas condições semelhantes que os povos originários sofreram os une em certas ocasiões. Aliás, o próprio conceito de “índio” é exemplo disso. É assim que as políticas públicas de grande escala tendem a ser formuladas, pensando nesse grande número de povos diferentes, tentando agrupá-los por algo em comum entre os povos originários, que pode ser por sofrerem, ao longo dos anos, ofensivas tentativas concretas de genocídio<sup>6</sup>. Notemos que o que une os povos em certas políticas são concepções próprias desse mesmo estado. É esse imaginário ocidente que decide o que une ou não certas pessoas que são consideradas menos ocidentais, a noção de índio não foi criada por indígenas, por exemplo.

Veremos durante o texto que os conhecimentos dos indígenas são, muitas vezes, entendidos como conteúdos, o que faz com que os povos impactados por tais políticas não sejam consultados nas formulações, como se esse conhecimento não possa ser expandido para pensar tais políticas, instituições e administração. A questão que aprofundarei neste momento

---

5 Aprofundaremos esse assunto no terceiro capítulo “Registros a gente perde, mas a memória nunca”.

6 Como a construção de obras de grandes impactos ambientais e sociais que destroem grupos indígenas, além de praticar epistemicídios; decisões como o Marco Temporal que legitima esbulhos e expropriações de terra, aumentando o número de assassinatos de lideranças indígenas que lutam por pedaços de terra, por exemplo. Para mais exemplos, recomendo os filmes “Belo Monte: depois da inundação” de Todd Southgate e “Martírio”, de Vincent Carelli.

é sobre esses diferentes jeitos de gerir as políticas no âmbito local, combinados com as múltiplas cosmologias dos povos afetados, que fazem com que essas medidas sejam apropriadas de diferentes maneiras<sup>7</sup>. Segundo Aracy Lopes da Silva (2008):

Assim contextualizada, a escola passa a ser concebida como local privilegiado para o estudo das relações políticas e simbólicas entre segmentos diferenciados de uma população multiétnica, em que se entrecruzam concepções e dinâmicas culturais próprias às esferas locais, regionais e nacionais, com os desdobramentos necessários que decorrem da globalização da economia e da informação. Não seria demasiado dizer que, mesmo onde a educação diferenciada não existe como proposta ou realidade, as escolas das aldeias são indígenas e, para o bem ou para o mal, são espaços da articulação entre a educação e a política no cenário das relações interétnicas e interculturais. (LOPES DA SILVA, 2008, p. 3)

A preocupação dos *kófa* com a continuidade de suas tradições e conhecimentos demonstra o receio de que seus filhos e netos substituam tais momentos de convivência com os outros seres e seus parentes pela escola, igreja e televisão. É possível perceber que, em trabalhos elaborados em décadas diferentes, a preocupação dos velhos com os mais jovens está sempre presente. Destaco a importância dos estudantes e professores indígenas que têm feito uma atenta escuta e compartilhamento dessas preocupações. Pode parecer contraditório que justamente os indígenas que têm acesso à educação formal não-indígena estejam fazendo um movimento de “resgate” de cultura, de convivência com seus parentes para que as tradições continuem modificando, mas que não sejam cortadas.

Muitas das ações tomadas em diferentes períodos da história do Brasil em relação aos indígenas estavam de acordo com a ideia de que tais povos deixariam para trás sua cultura ao entrar em contato com a sociedade “ocidental”. Com um forte viés evolucionista, as noções de assimilação e aculturação perduraram e impulsionaram condutas cada vez mais violentas para atingir tais objetivos – planos de aculturação e civilização, que com respostas inesperadas e frustradas renovavam-se. Tal ideia de aculturação é duramente criticada na antropologia<sup>8</sup>. Como defende Baptista da Silva (2001), os povos Jê, como é o caso dos Kaingang, chamaram atenção de muitos pesquisadores sobre suas capacidades de recuperar e revitalizar práticas

---

7 Ver mais em Sahlins (1997).

8 Ver mais em Manuela Carneiro da Cunha (1992).

que se pensavam desaparecidas. Estes aspectos irão retornar durante todo o texto.

## **1.2. Histórias dos livros, histórias dos *kófa***

A seguir, revisarei alguns textos com intuito de explorar um pouco do que passou no Brasil e mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, com os grupos chamados de Coroados em relatos antigos, ou Kaingang como se autointitulam atualmente. Também convidarei para o texto alguns Kaingang com quem conversei. Assim como trarei textos de intelectuais indígenas que contam suas próprias versões de histórias sobre o contato com os não indígenas. Poderemos notar que a instituição escolar perpassa diferentes períodos históricos, localidades e políticas públicas, visando, em muitos casos, a integração das pessoas na sociedade nacional. Isso quer dizer que os valores desenvolvidos pela escola estão de acordo com o modelo de sociedade que visa a inserção no mundo do trabalho, além de criar sujeitos produtivos e vontades, como afirma Iara Bonin (2012).

Um dos povos mais populosos do Brasil, os Kaingang pertencem à família Jê do Tronco Macro-Jê, e juntamente com os Xokleng constituem os Jê meridionais. As *ẽma* (aldeias) e *vãre* (acampamentos) Kaingang localizam-se, preferencialmente, em áreas de floresta de *fág* (pinheiro, araucária, pinhão) e campos de planalto no sul brasileiro. Muitas famílias encontram-se em regiões metropolitanas. Os Kaingang superam as noções de fronteiras nacionais e residem em diversos locais entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo (BAPTISTA DA SILVA, 2008 *apud* SCHWEIG, 2014). Durante muitos anos, conforme reforça Tommasino (1995), os Kaingang foram considerados índios “aculturados” numa ideia errônea de uma possível transição para o desaparecimento. A autora ressalta que os primeiros pesquisadores que entraram em contato com os Kaingang, a partir do século XIX, já preocupavam-se com as mudanças culturais daqueles povos intitulados de Coroados devido aos cortes de cabelo. Tommasino (1995) revisa diversos pesquisadores como Nimuendajú (1993 [1913]), Horta Barbosa (1947), Baldus (1937; 1947), E. Schaden (1953), Métraux (1946), Becker & Schmitz (1967), Becker (1976), Veiga (1994, 2000) e Crépeau (1994; 1995).

## Territorialidade Kaingang e terras referidas no texto

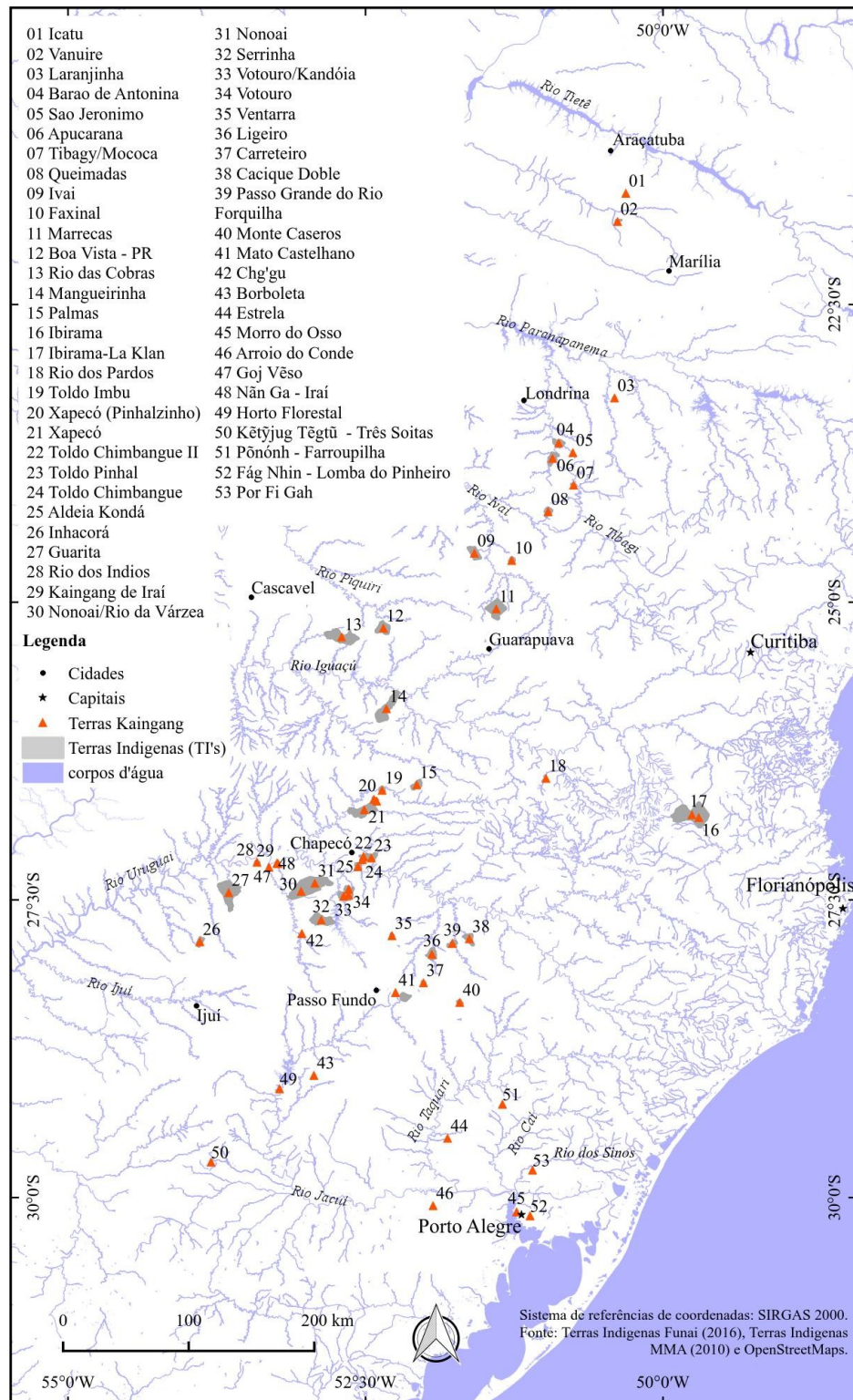


Figura 2: Mapa da Territorialidade Kaingang e terras referidas no texto.



Tais pesquisadores que tiveram os primeiros contatos com os Kaingang relatam suas vivências com diferentes grupos de caciques Kaingang e suas tensões e divisões, que, conforme veremos no terceiro capítulo, ainda são bastante presentes. Essas histórias são parte do *vãsjĩ*, o tempo passado, das andanças com os grandes caciques, guerras entre grupos, entre Xokleng e Kaingang. São um pouco diferentes, no entanto, das histórias que aprofundaremos no capítulo 2 e 5, dos relatos do *gufã*, ou tempo antigo ancestral, como os mitos de criação (TOMMASINO, 1995). Não me aprofundarei nessas histórias, no entanto, considero importante ressaltar que havia grupos de Kaingang distintos que guerreavam entre si, disputavam territórios e buscavam por vingança de outros grupos. Assim, com o contato, os não indígenas utilizaram dessas cisões internas entre os grupos, aumentando prestígio dos caciques, capturando indígenas para lutar em guerras, se aliando a alguns caciques para aldear e exterminar outros, por exemplo. Os grandes caciques também se apropriavam desses colonizadores para realizar suas vinganças, “aceitando” aldeamentos quando conveniente para repensar as estratégias de vingança de outros caciques, abandonando tais lugares quando reorganizados e assim por diante. Tais relatos podem ser encontrados nas bibliografias citadas anteriormente, e principalmente nos *Apontamentos sobre os Indígenas Selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul*, de Alfonso Mabilde, um engenheiro belga que esteve no Rio Grande do Sul de 1833 a 1892, que esteve como prisioneiro entre os Kaingang durante alguns anos, e deixou notas do seu contato com alguns caciques Kaingang na época.

Podemos perceber como os povos originários, ao longo dos anos, construíram não só respostas às forças controladoras, mas estratégias. Essas questões desafiam nosso olhar, principalmente no caso de Kaingang no sul do Brasil, em que podemos pensar que algo, à primeira vista, significa uma conquista da colonização e que os índios estão desaculturados – numa percepção etnocêntrica e evolucionista –, mas que pode dizer muito sobre as estratégias desses grupos de lutar e gerir suas próprias políticas. Essa ideia é diferente da recorrente em livros didáticos de que os índios *eram* (no passado) *seres* (talvez não tão humanos assim) desprovidos de inteligência e até mesmo agência. É muito comum professores e estudantes Kaingang defenderem que a escola forma guerreiros e que está nas terras indígenas para auxiliar em suas lutas por aquisição de direitos, contra a continuidade de explorações, conhecendo o outro e trazendo para perto suas qualidades e, assim, possuindo novas “armas”

de combate.

“Vislumbrar a sobrevivência de mais de duas centenas de etnias ameríndias, superando o genocídio e etnocídio até hoje, como produto de estratégias bem-sucedidas de relações interétnicas e de interação com agentes privados e servidores do Estado. Há que se valorizar a perspicácia dos nativos, suas formas próprias de produzir conhecimento e de estabelecer interação com forasteiros, com valores e crenças cosmológicas radicalmente distintas das ocidentais que fundamentam nossa nação.” (SOUZA, 2012:19)

A maioria dos relatos sobre a escolarização entre os Kaingang ocorrem a partir dos séculos XIX e XX. São poucos estudos que indicam a participação de pessoas Kaingang nas missões jesuíticas. Ana Freitas (2005) afirma que isso deve-se ao fato de que, durante esse período, os Kaingang passaram a enfrentar frequentemente as frentes de expansão colonial que chegavam ao sul, bem como as frentes de imigração de alemães, italianos e poloneses, além de portugueses e espanhóis. Assim, houve um aumento dos embates contra os Kaingang após as missões jesuíticas. O aumento de bandeirantes paulistas na região em função do comércio de gado nos campos do sul é um fator citado por Santos (1975) como um dos principais para as seguidas perseguições e expulsões de seus territórios. No Rio Grande do Sul, a maior incidência de ensino catequizador foi nas missões jesuíticas. O principal povo afetado por essa ação foi o povo guarani. Entretanto, considero importante citá-las, brevemente, para compreendermos a escolarização indígena no país.

A escolarização no Brasil teve início no período colonial com a companhia de Jesus, e os padres jesuítas tinham o objetivo de catequizar os povos originários. As missões jesuítas desempenharam um papel importantíssimo na aplicação das políticas integracionistas ao utilizar o bilinguismo como um instrumento de dominação, impondo aos indígenas, através do ensino da língua portuguesa, os padrões coloniais de civilização e produtividade. Aliás, o termo “civilizado” foi e ainda é muito utilizado no senso comum como um sinônimo de (boa) educação. Dessa forma, os modos próprios de educação indígena eram desconsiderados como educação legítima. Segundo Bergamaschi e Dias da Silva (2007), após tomarem posse das terras habitadas pelos povos originários, uma das primeiras medidas dos europeus foi impor o padrão ocidental de educação.

O padrão de educação através da escola, iniciado no sul do país pelos jesuítas, continuou – refazendo-se – durante muitos anos. Esse padrão impõe uma corporalidade específica, sedentária, que está de acordo com as expropriações territoriais e as seguidas tentativas de aldeamentos dos índios, na medida em que se pretende ajustar os corpos em pequenos espaços delimitados, fixos e individuais. Bruno Ferreira (2014) preocupa-se com as consequências dessas violentas experiências genocidas, como a imposição da língua portuguesa como uma ferramenta de desvalorização e esvaziamento da história dos povos indígenas. Esses processos resultaram em séculos de invisibilidade forçada, tendo como um forte instrumento de extermínio físico e cultural as escolas nas aldeias (SOUZA, 2013). José Otávio Catafesto de Souza (2013) explica que o silenciamento e recusa dos saberes e fazeres dos povos originários é de uma violência tão grande que resulta, de fato, no genocídio, etnocídio e epistemicídio. Em suas aulas, Catafesto, professor que acompanhou de perto toda minha trajetória desde a graduação, reafirmava, frequentemente, as crueldades a que os ameríndios foram submetidos desde o primeiro contato, sendo tratados como animais incapazes que eram mortos por doenças, tinham seus territórios roubados e devastados em resposta da construção de uma civilização. Sempre que escutava atentamente o professor veementemente contar sobre essa história que até então era desconhecida para mim, ficava com a impressão de que os títulos eram opostos, nada mais “selvagem” (que não deveria ter conotação negativa) do que uma sociedade que não convive com outras e assassina em troca de uma noção inventada de progresso.

Importante reforçar essas questões, mesmo que já muito bem entendidas pelas pessoas que trabalham com o assunto, porque muitas situações que vivemos hoje em dia estão vinculadas a esse passado – nem tão passado assim. A perda da autonomia territorial – e veja bem, quando falamos de autonomia é poder vivenciar as próprias noções de território, e não o território como gaiolas, numa concepção civilizatória europeia de cinco séculos atrás – que perdura até hoje. Uma noção de território que se impõe e não permite que outros entendimentos existam concomitantemente.

A partir da Lei de Terras de 1850 houve a criação dos primeiros aldeamentos. É importante notar que os indígenas sempre foram vistos como potencial mão de obra escrava. Na medida em que frustravam-se em conseguir tal feito, e com a expansão dos bandeirantes, os indígenas passaram a serem problemas fundiários. A Lei de Terras de 1850 tentava

regularizar a situação fundiária do Brasil, “resolvendo” o problema das posses. Não pensada exclusivamente nas populações indígenas, essa lei os afetou diretamente, porque as terras do império só poderiam ser adquiridas através de compra. A lei propulsionou uma corrida pela regulamentação das terras em que os proprietários ocupavam. No entanto, os indígenas não tinham direito às terras, pois não teriam como provar suas ocupações.

No mesmo período, no Rio Grande do Sul, era fundado o primeiro aldeamento do estado, Nonoai. O governo expropriou indígenas de diversas famílias diferentes, inclusive de mais de um povo. Assim, pessoas Kaingang e guarani foram colocadas em um mesmo espaço, “liberando” os territórios que habitavam anteriormente para que as frentes de colonização alemãs e italianas ocupassem as “novas” terras. O confinamento tinha por objetivo proteger os brancos<sup>9</sup>. Classificados<sup>10</sup> como “bugres”, “selvagens”, “violentos” por seus assaltos e correrias, em contraste com os índios “mansos”, os Kaingang sofreram diversas tentativas de cooptação para guerras e para formação dos primeiros aldeamentos no sul. Mabilde ([1836-1866] 1983), quando acompanhava a formação do primeiro aldeamento, Nonoai, descreve as tentativas de cooptação de caciques como uma estratégia de conquista. Segundo o autor, o cacique Condá, por exemplo, tinha o papel de apaziguar conflitos nas disputas territoriais entre indígenas, com “grupos hostis” e contribuir para os aldeamentos. Grupos indígenas eram, então, classificados de acordo com a dificuldade de apaziguamento, conforme o relato e os trechos do livro de Mabilde:

---

9 Para aprofundar o assunto, ver os trabalhos de Jussara Corta Curta (2012) e Aline Ramos Francisco (2006).

10 Esse método racista de classificação perdurou por muitos anos, e ainda hoje vemos pessoas reproduzindo tais ideias. Enquanto nesse período as classificações de índios selvagens e apaziguados ou mansos caracterizavam o quão longe estava um grupo rumo à civilização, de lá para cá, classificações de mesmo teor foram utilizadas, inclusive nos censos brasileiros. Estudos de contato propostos por Oliveira Filho (1999) e Souza Lima (1995) demonstram as relações de dominação do estado sobre os povos indígenas e as desiguais relações de poder estabelecidas ao longo dos anos. João Pacheco de Oliveira (1999) mostra como os censos brasileiros também refletem essa mentalidade. Os índios eram representados nos censos pela categoria de caboclos. Essa substituição fez com que os indígenas desaparecessem, ficassem invisíveis. Assim como os negros representados por pardos como um sinal de que o Brasil estaria deixando de ser “selvagem e atrasado”, essas categorias serviram de instrumento no discurso da mestiçagem que reforçava a “estratégia do branqueamento” e homogeneizando contextos completamente diferentes. Desse modo, o estado utiliza mecanismos que são produtores de invisibilidade. É assim, por exemplo, que todo ano, seja nos livros didáticos ou nos carnavais, os indígenas aparecem como algo que só habita no passado, uma alegoria folclórica que não existe mais e agora não passa de uma fantasia. A mistura, ou uma “estratégia de branqueamento”, inicia com a catequese, com genocídio e epistemicídio, com invisibilidade das questões indígenas – se não existe índio, não existe questão nenhuma. A mistura, portanto, é apresentada como uma solução para o crescente desaparecimento de negros e indígenas no Brasil, e conseqüentemente um progressivo branqueamento (OLIVEIRA FILHO, 1999).

Para a catequese e civilização dos indígenas guaranis – naturalmente bons e humildes, dotados de uma inteligência que os coroados não possuem. Os padres reconheciam serem os coroados incapazes de se catequizar com o mesmo proveito obtido com os selvagens guaranis, contra os coroados – que reputam de corações indomáveis –, os quais até hoje e por tradição conservam igual ódio aos selvagens guaranis. [...] Apenas tivemos por finalidade fazer compreender que o sistema de catequese até hoje seguido nos aldeamentos daqueles indígenas (ao menos nesta província do Rio Grande) é um sistema que nunca produzirá efeitos, nem o resultado desejado, tanto para aqueles mesmos coroados como para a sociedade, e que bem longe está de satisfazer à solicitude do Governo e à segurança individual da população, em cujas imediações tais alojamentos se encontram. (MABILDE [1836-1866] 1983, p. 192)

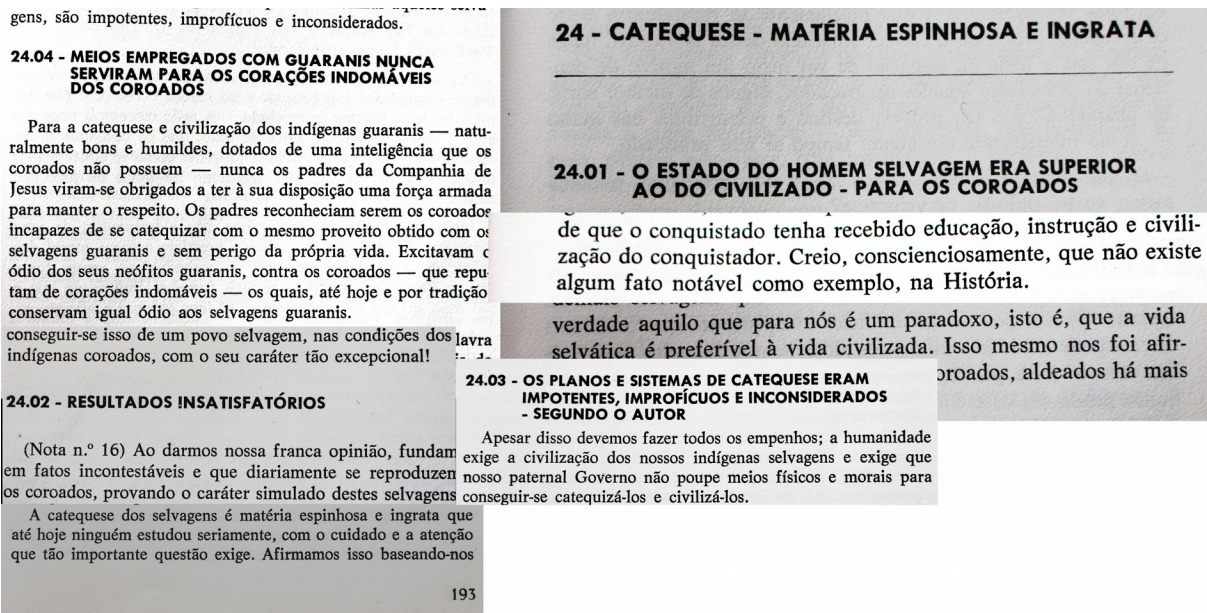


Figura 3: Recortes do livro *Apontamentos sobre indígenas selvagens da Nação Coroados dos Matos da província do Rio Grande do Sul (1836-1866)*

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) atuou junto das comunidades indígenas entre 1910 e 1967, e tinha por objetivo prestar um serviço assistencial, de modo tutelar, pacificando e sedentarizando indígenas. Numa tentativa de separar o Estado das Igrejas que atuavam junto das aldeias e inspirados por uma ideia de que as culturas indígenas poderiam ser convertidas, o SPI pretendia transformar indígenas em trabalhadores rurais “civilizados”, modificando seu modo de se relacionar com o território. O SPI deu continuidade à educação escolar ligada às missões religiosas e uma forma de ensino fortemente marcada pelo “apaziguamento”, ação

militar de contato e políticas assimilacionistas (BERGAMASCHI; SILVA, 2007). Santos (1975) reitera que os objetivos escolares não foram atingidos nas primeiras escolas do SPI, que idealizavam que os “selvagens” e “bugres” obtivessem o domínio da leitura, escrita e a compreensão dos valores da sociedade nacional. Além disso, o órgão intensificou a utilização de mão de obra (escrava) indígena, e reservas se tornaram alvo de exploração de recursos naturais, principalmente os florestais, na medida em que os recursos restantes eram exterminados. O esgotamento das coberturas florestais tem impacto incalculável para os indígenas, conforme aprofundaremos no segundo e quinto capítulo.

Imagine a seguinte cena: você chega em alguma comunidade Kaingang do Rio Grande do Sul, seja na região metropolitana de Porto Alegre ou em algum dos nem-tão-grandes aldeamentos no interior do Estado. Ao sentar no sofá dentro da casa de alguém, ou embaixo de alguma árvore que faz sombra, começa a beber um mate quente com algum *kófa*. Em algum momento irá surgir o assunto sobre o *vafÿ*. Relatos sobre o SPI e as doenças, o panelão, trabalho escravo em lavouras e histórias envolvendo os “delegados”, “capitães” e caciques são recorrentes, assim como a contagem das inúmeras mudanças que, a maioria ainda criança, rememora detalhadamente. Os toldos e seus funcionários, a entrada de equipamentos e maquinário, o desejo de comer o próprio feijão plantado e ser impedido. As escolas. A transformação de casas em salas de aula com temíveis professores com quem os pais tinham receio de deixar seus filhos – que muitas vezes foram obrigados ou retirados à força de suas aldeias e levados para escolas fora das áreas indígenas.

O trabalho de conclusão de curso de Irani Miguel (2014), que é um grande contador de histórias Kaingang e que tive a honra de conhecer e escutar, fala sobre as conversas que realizou com os *kófa* da T.I de Inhacorá. Todos os velhos entrevistados narram vivências do tempo do SPI. Nos relatos, aparecem as tentativas de transformar indígenas em trabalhadores rurais, a exploração de mão de obra indígena, configurando, em alguns casos, trabalho escravo. Além disso, o sistema instituía cargos mais altos para alguns indígenas que deveriam vigiar e punir seus parentes – o que faziam com medo das represálias. Quando visitamos Inhacorá pela primeira vez, em 2015, tive a oportunidade de conhecer um dos *kófa* apresentados pelo trabalho de Irani. Com 111 anos, cego, Lucídio Miguel de bom grado falou

com os *fóg* que o visitavam, com uma força exuberante. Lucídio trabalhou acompanhando o plantio, durante o SPI, assim como a retirada de madeira da terra indígena. O que marcou a mãe de Irani, Dona Teresinha, foi a relação que aqueles brancos que chegavam na comunidade traziam consigo violência, especialmente para as mulheres que sofriam abusos sexuais, físicos e psicológicos. Durante o relato de Teresinha presente no texto, ela narra detalhadamente os primeiros momentos que o SPI chegou em sua terra e os horrores que trouxe para a comunidade, especialmente para as mulheres. Trago um relato presente no TCC de Irani Miguel, e recomendo a leitura do trabalho completo<sup>11</sup>:

Os caciques e as lideranças foram chamados para irem até a cidade de Ijuí. [...] Quando voltaram desse encontro de reunião todas as lideranças foram vestidas de roupa de exército e trouxeram comidas e roupas para sua comunidade, depois disso uns três dias alguns brancos foram chegando e começavam a conversar com as lideranças e começavam a olhar todo o local da comunidade indígena. [...] De repente veio vários carros pequenos e caminhões grandes, esses caminhões estavam carregados de coisas como: cortes de casa para eles fazer os escritórios, outros estavam carregados com coisas para cozinha e equipamento de serviços de oficinas mecânicas, classificador de sementes, sementes de milho, trigo, feijão e arroz, equipamentos de serviço braçal como enxadas, foices, machados, enxadões, facões e ainda trouxeram cavalos enxilhados. [...] Foram chamados os homens, as mulheres, rapazes e as moças, e foi determinado pela liderança que quem não viesse para a reunião seria punido na cadeia ou amarrado no palanque. O que os brancos falavam as pessoas da comunidade não entendiam bem. Os brancos diziam ainda que todos os índios, as índias, as moças e os rapazes que não viessem para o serviço seriam castigados pela liderança indígena, e todos que bebem cachaça também iriam sofrer punições. [...] Muitas vezes eles surravam os índios e começaram a prostituir as mulheres indígenas as roupas que eram trazidas para ser distribuídas aos indígenas eram todas contaminadas por várias doenças que na comunidade indígena nunca teve. Além disso, os brancos que trabalhavam para esse órgão com os indígenas também tinham doenças e elas foram transmitidas para as indígenas. (MIGUEL, 2014: 21-22)

Todos da comunidade eram afetados pelas doenças, e mesmo doentes não eram

---

11 O Trabalho de Conclusão de Curso de Irani Miguel está disponível no endereço eletrônico da Universidade Federal de Santa Catarina no *link* <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Irani-Miguel.pdf>

dispensados do trabalho braçal. Foi um período de muita morte por doenças e abusos. Muitos relembram como as lideranças foram manipuladas, e como saíram desse processo fortalecidas, apesar do período de dor que passaram por perderem muitos parentes. Além disso, alguns *kófa* relatam que foram tirados à força das comunidades, separados dos pais quando crianças, e levados para cidades próximas para estudar em internatos. Os pais que descobriam o paradeiro das crianças e as buscavam eram castigados. A ideia é que ainda crianças os indígenas perdessem todo contato com sua indianidade, e os efeitos da civilização completariam de modo mais eficaz. Enquanto isso, muitas pessoas relatam que nas aldeias eram obrigadas a rezar e cantar o hino nacional, bem como eram proibidas de realizar suas festas, danças, cantos, fogo de chão, além da proibição de falar a língua Kaingang. As pessoas que desafiavam as regras do serviço eram castigadas violentamente, sendo surradas, amarradas e presas (MIGUEL, 2014).

Na década de 1960, ainda sob a tutela do Serviço de Proteção ao Índio, o governador Brizola assinou uma reforma agrária no estado. Muitos agricultores receberam porções de terras em vários municípios do estado. O problema é que muitas das terras distribuídas eram áreas indígenas, delimitadas ou não. Em alguns casos, áreas indígenas foram extintas. T. Is como Serrinha, Ventarra, Caseiros, Forquilha, Nonoai, Votouro e Inhacorá foram afetadas pela política. Inhacorá, por exemplo, perdeu parte do território para agricultores e outra parte para a construção de uma Estação experimental de agricultura. Na terra indígena em questão, haviam dois grupos com distintas lideranças vivendo separadamente, e com a reforma agrária foram obrigados a deslocar uma das populações de encontro com a outra, obrigando a população a viver em vilas com casas muito próximas. Parentes e grupos inimigos tiveram que viver juntos, resultando em vários conflitos. Situações semelhantes ocorreram em outras terras.

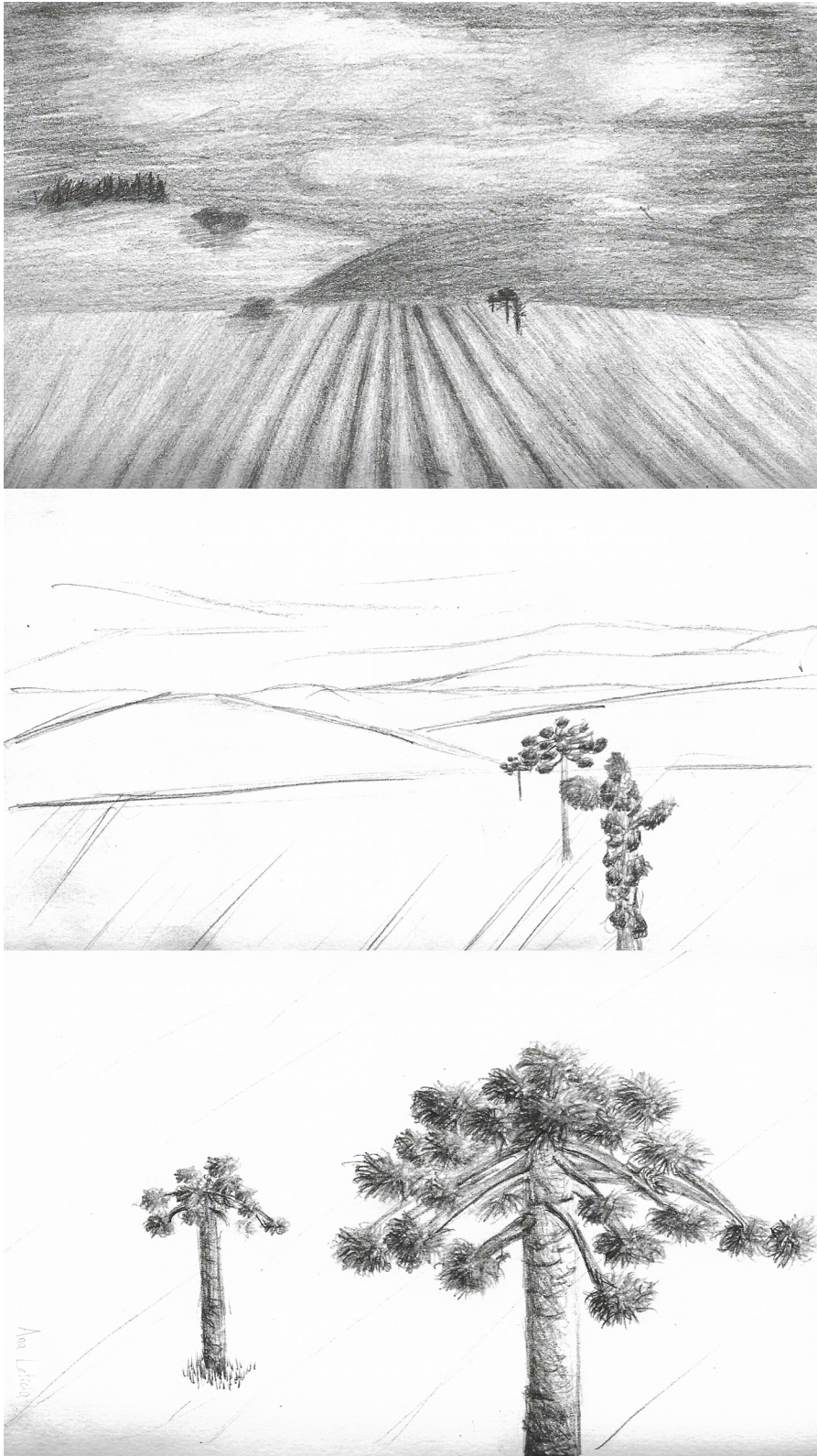
As Araucárias foram quase esgotadas nesse período. As que sobraram foram praticamente extintas no período da FUNAI. É importante notar que hoje, no sul do Brasil, quando abrimos uma imagem de satélite, podemos perceber pequenas ilhas de florestas em meio a campos de monoculturas. Essas pequenas ilhas geralmente são reservas ambientais (algumas são antigas áreas indígenas) e Terras Indígenas. A retirada das madeiras foi um processo de extrema violência. Se pensarmos no caso das araucárias, *fág*, elas são seres



inclusos no sistema de metades clônicas<sup>12</sup> Kaingang. Cronistas apontam o pinhão como a principal dieta dos Kaingang há séculos, além disso, a araucária era usada em estratégias de lutas no planalto, é um ser necessário na realização do ritual do *kiki*, ou ritual dos mortos. Colega de pós-graduação em antropologia social do PPGAS/UFRGS, o Kaingang Douglas J. da Rosa argumenta que as araucárias são parte da sociabilidade Kaingang, e mais do que árvores, são parentes dos diversos grupos Kaingang que habitam o sul. Com isso, tecem relações íntimas com as pessoas: quando se mata araucárias, se mata os Kaingang. Portanto, extinguir as gentes araucárias é genocídio Kaingang.

---

12 Aprofundaremos essa questão no no segundo capítulo 2.



*Figura 4: O triste fim das tristes araucárias que demarcam lotes de soja no sul do Brasil. Fonte da autora, 2017*

Após escândalos em processos administrativos do SPI, o governo brasileiro criou a Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, em 1967. Segundo Silvio Coelho dos Santos (1975), nessa época havia um serviço estadual no Rio Grande do Sul, que era responsável por algumas áreas indígenas que possuíam muitos problemas de gestão. A FUNAI substituiu esse serviço, passando a ser responsável pelas Terras Indígenas a partir de uma orientação empresarial, visando produção e lucro. Assim, apesar da substituição, a política tutelar manteve-se, bem como o padrão de escolarização.

No mesmo período, ocorreu o primeiro curso de formação de monitores indígenas bilíngues no Rio Grande do Sul. O Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, também conhecido como “a Missão”, foi realizado pela FUNAI com apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e Instituto Linguístico de Verão, no município de Tenente Portela, na T.I de Guarita, no ano de 1970. Interessante notar que entre os objetivos do curso estava o de conduzir, pela educação bilíngue, uma reestruturação psicológica que colaborasse para a integração do indígena à vida nacional, além de sua integração à comunidade nacional e valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento e cultivo do desejo de “servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas” (ANTUNES, 2012).

Certa vez, durante uma visita a Inhacorá, entrevistava um dos primeiros professores indígenas da área para construção de um Diagnóstico Socioambiental. O professor, apesar dos problemas de saúde, voltava à infância contando detalhadamente suas aventuras. Íamos eu e Fernando, estudante de mestrado indígena que me acompanhava, seguindo Gaudino na sua viagem ao passado – nesse momento eu era como uma criança que imagina todas as cenas e mundos possíveis a partir de uma boa história contada pelo avô, ou pela leitura de um livro infantil. Aquele senhor podia descrever com precisão a disposição da primeira sala de aula em que esteve, como se ele ainda passasse todos os dias por ela. Enquanto contava sobre sua vida, atravessada pelo governo, falou muitas vezes sobre as ações do tempo do SPI durante a década de 1970. A FUNAI passou a existir a partir de 1967. Entretanto, não há nenhuma confusão na fala dele. Para muitos indígenas, a mudança institucional de Serviço de Proteção ao Índio para Fundação Nacional do Índio não foi sentida de início. A perpetuação de certas práticas durante o período militar, como o panelão e os castigos corporais, marcaram a vida de muitas comunidades. O mesmo ocorreu com as madeiras, situação muito bem narrada por

Sergio Biachi no filme *Mato eles?*, de 1985, que se passa na Terra Indígena de Mangueirinha no Paraná. O diretor pergunta de modo sarcástico sobre as ações da FUNAI naquela terra:

*Assinale a alternativa correta:*

*O lucro adquirido na extração da madeira e da lavoura tem a seguinte destinação:*

*(a) Vai para Curitiba e volta, sendo aplicado exclusivamente dentro da terra indígena*

*(b) O dinheiro é remetido para o exterior, pois a FUNAI é uma empresa extratora de madeira, fazendo parte de um aglomerado internacional*

*(c) A FUNAI é um órgão de proteção e o dinheiro é retido numa conta bancária especial em nome dos índios, até que eles atinjam uma maioria intelectual*

*(d) Os assalariados da serraria não são índios, são emigrantes orientais*

*(e) O dinheiro se perde no percurso dos canais burocráticos*

Além da continuidade com as madeiras, Santos (1975) relata que durante o período que realizou sua pesquisa entre 1973 e 1974, na atual T.I da Guarita, os indígenas haviam abandonado as pescarias. “O rio não tem mais peixe bom. O que tem não se pode comer” (SANTOS, 1975, p. 31). As pulverizações com inseticidas realizadas pelos vizinhos da área, assim como pela própria FUNAI, contaminaram os rios, mataram insetos, lagartos, e conseqüentemente as aves e peixes que comem os seres envenenados. O aumento de inseticidas não tem fim. Quando visitei Inhacorá pela primeira vez, os Kaingang relatavam os mesmos problemas narrados pelo autor. Na época da visita, reclamavam estarem privados de uma prática de pesca com cipó que solta uma substância na água de modo que os peixes ficam “zonzos” e os indígenas os pescam. Estavam sendo constrangidos, para não dizer ameaçados, pelos vizinhos que possuíam carpas em açudes. Os indígenas ficavam perplexos, como se os peixes já não ficavam “zonzos” e mortos pelos inseticidas que os mesmos vizinhos colocavam na água e pulverizavam as matas “auxiliares” através de aviões.

Com todas essas questões, muitos indígenas passaram a buscar trabalhos fora das terras indígenas, trabalhando como mão de obra barata em obras e colheitas. Santos (1975) narra como, geralmente aos finais de tarde de domingo, caminhões chegavam às terras indígenas para recolher os indígenas para trabalharem nas lavouras vizinhas. O autor comenta que essa prática tinha anuência dos setores envolvidos na assistência indígena. Essa prática é contínua e ainda se pode notar que em muitas comunidades Kaingang os parentes reúnem-se para ir trabalhar fora: “o trabalho indígena em toda região é bastante desvalorizado. Mas ninguém deixa de utilizá-lo” (SANTOS, 1975, p. 33). É bem verdade que a situação dos territórios indígenas não teve mudança significativa na questão de esgotamento de recursos, aumentando a necessidade dos indígenas procurarem trabalhos fora de suas comunidades. Os principais locais são frigoríficos, colheita de maçã em Vacaria, e colheita da uva na serra gaúcha.



Figura 5: Cesto de cipó com chá de macela. Fonte da autora, Porto Alegre, 2015

Em 1975, no livro intitulado *Educação e Sociedades Tribais*, o pesquisador Silvio Coelho dos Santos compartilha suas preocupações acerca da educação escolar indígena na época, e as condições de vida dos indígenas que, segundo as palavras do autor, eram considerados membros de segunda categoria. Na época, a alfabetização ocorria somente na

língua portuguesa, com raras exceções. Nos casos em que as crianças indígenas tinham a possibilidade de alfabetizarem-se na língua materna, o procedimento era o (velho) bilinguismo de transição, de modo que a alfabetização na língua indígena era vista como uma etapa para chegar mais rápido no português, tendo em vista que muitas crianças só falam suas línguas de berço. Em outros casos, crianças indígenas eram levadas até cidades para estudar, longe de suas famílias. Bruno Ferreira (2014) compartilha em sua dissertação de mestrado quando foi levado a estudar numa escola fora da área indígena que pertencia, longe de sua comunidade e de seus pais:

Lembro-me de quando estudava na antiga Escola Municipal Aero Porto, onde fomos proibidos de falar nossa língua, onde muitas vezes fiquei de castigo por não compreender a professora. Poderia citar vários exemplos aqui, mas quero trazer um que me marcou muito: a professora me pôs de joelhos, de frente para a parede, em cima de tampas de garrafas, por estar conversando com outro aluno em nossa língua kaingang. Essa é uma das marcas da escola que carrego junto ao longo de minha vida. (FERREIRA, 2014: 57)

Segundos dados de Coelho dos Santos (1975), haviam 28 unidades escolares situadas em 19 postos indígenas da região sul (incluindo Santa Catarina e Paraná), e cerca de 562 estudantes indígenas no Rio Grande do Sul, no início da década de 1970. Em geral, as unidades escolares seguiam uma programação fechada no ambiente interno das salas de aula, horários, calendário e programa burocraticamente fixados. Além disso, o material didático utilizado nas escolas era da FUNAI e de municípios, ou seja, os materiais eram elaborados segundo as intenções da sociedade nacional, diferentemente do que tem se pensado hoje em dia como política educacional, como veremos no capítulo 4.

### **1.3. Admirável direito novo**

A Constituição brasileira de 1988 foi um marco em diversos aspectos para a população nacional, bem como para os indígenas. Durante a Assembleia Constituinte, o(s) movimento(s)

indígena(s) pressionaram por aquisição de direitos, exigindo uma legislação diferente das anteriores expressas no estatuto do índio. Ao reconhecer a pluralidade cultural, no artigo 231, a Constituição de 1988 faz com que caiba à União a proteção ao direito à diferença. No papel, substituiu-se a promessa de integração desses povos à sociedade nacional, por respeito à diferença, em que o estado deve reconhecer seus próprios modos de vida. Uma cena que marcou a atuação dos povos indígenas diante das políticas anti-indígenas que estavam sendo legisladas, foi a que Ailton Krenak, um grande líder do povo Krenak, e, na época, representante da organização União das Nações Indígenas, fez um discurso sobre a existência dos povos originários e as mentiras que diziam que os índios representavam riscos para a sociedade nacional, enquanto eram dizimados. Enquanto falava na Assembleia Constituinte em 1987, vestindo um terno branco, começou a pintar-se de preto, referência às pinturas feitas de jenipapo: “o povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de hectares do Brasil”<sup>13</sup>. Com luto e luta, os indígenas conseguiram que os artigos 231 e 232 fossem aprovados na Constituição.

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

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

A partir desses artigos, o governo teria cinco anos para realizar as demarcações de terra em todo Brasil. Iracema Ga Té Nascimento, uma líder e *kujá* Kaingang, nascida em Nonoai e que atualmente mora próximo ao Morro Santana, frequentemente conta histórias sobre como seus parentes foram enganados por não terem o domínio da língua dos brancos, principalmente da escrita. Em muitos casos, exigiam assinaturas de lideranças analfabetas para autorizar intervenções estatais. Acabavam enganados confiando nas palavras dos *fóg*. Assim, com a constituição, passaram a ter seus direitos escritos em um papel, na linguagem

---

13 Essa cena pode ser vista no filme *Índio Cidadão?* (2014), com direção de Rodrigo Siqueira.

que o *fóg* entende(ria).

O movimento de luta pela demarcação de terras indígenas nas décadas de oitenta e noventa trouxe discussões sobre a preservação das diferenças étnicas (MEDEIROS, 2012). Juliana Medeiros (2012), historiadora e colega do saberes indígenas com quem muito aprendi durante o mestrado, diz que com a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte, o tema da educação escolar indígena passou a ter espaço nas discussões, e que esses debates que tiveram início no fim da ditadura militar possibilitaram a sistematização do que viria a constar a legislação específica referente à escola indígena. Assim, a Constituição de 1988 reconhece o direito de uma educação escolar diferenciada aos povos indígenas.

O reconhecimento legal e jurídico dado às escolas indígenas se convencionou a chamar de educação diferenciada. Clarice Cohn (2016) diz que esse termo busca dar conta da particularidade da condição indígena, para que se respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Gersem José dos Santos Luciano (2013) conta que se buscam caminhos para a transformação da escola indígena caracterizada por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico. Ele diz que nos últimos 25 anos, professores, lideranças, educadores indigenistas e gestores da educação têm lutado por esse modelo.

A fundamentação jurídica desse novo momento da educação escolar indígena no Brasil, registrada na Constituição, reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo (artigo 210). Direito esse confirmado em outras leis da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (artigos 78 e 79), e do Plano Nacional de Educação, de 2001, no qual a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº 9), com 21 metas. Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque a Resolução Nº 3, de novembro de 1999, que “fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. Como uma das consequências dos avanços legais, a educação escolar indígena, até 1991 tutelada pela FUNAI, passou para o âmbito do Ministério da Educação (BERGAMASCHI; DIAS DA SILVA, 2007).

Como já vimos, a nova legislação enfatiza a questão da pluralidade cultural, como combate à discriminação. Quando formulava o projeto da dissertação, o excesso das palavras



“diversidade”, “multicultural” e “cultura” nos Parâmetros Curriculares Nacionais me causou um certo incômodo. Apesar de ser de grande relevância e um avanço inegável comparado à trajetória da educação escolar para índios no Brasil, o destaque a esses aspectos pode ser esvaziado de sentido. Por diversidade, pode-se continuar tratando indígenas como parte do folclore, ou ainda encobrir um passado de desigualdades, despolitizando tais questões.

Apesar das mudanças rumo a uma laicidade da escolarização no Brasil para os povos originários, as relações entre escola e comunidade, em muitos casos, persistem reproduzindo práticas coloniais e opressoras. As formas de aprendizagem de vários povos indígenas estão muito ligadas à oralidade. Os longos anos em que a instituição escolar atuou junto ao povo até a Constituição de 1988 perpetuaram um caráter assimilacionista, visando integrar os indígenas à sociedade nacional, forçando violentamente os indígenas para que “perdessem sua cultura”, língua e costumes. A desvalorização da oralidade e o reconhecimento de que o único conhecimento legítimo é através da escrita geraram e ainda causam depreciação dos conhecimentos originários, muitas vezes sendo desconsiderados como saberes, e entendidos como crenças, numa perspectiva de inverdade – esvaziamento da história. Desse modo, os professores Kaingang lutam pela abertura das escolas para os ensinamentos dos *kófa*. Valoriza-se e tenta-se legitimar as conversas com as pessoas mais velhas, que segundo Bruno Ferreira (2014), são muito mais significativas do que ficar em sala de aula ouvindo histórias escritas em algum livro “onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções” (FERREIRA, 2014: 34).

Em um encontro de professores indígenas Kaingang da Rede de Saberes Indígenas na Escola, em 2014, a questão de quem havia “perdido a língua” foi foco de alguns debates. Logo em seguida, Iracema Ga Té Nascimento subiu ao palco, pegou o microfone e chamou a atenção sobre discursos que menosprezavam os parentes que não mais falavam o idioma. Ela disse que pensar assim era um equívoco e prejudicava o próprio povo. Ela explicou que essa visão invisibilizava a história de diversos Kaingang que foram expulsos das suas terras, tirados de suas famílias e que viveram em péssimas condições, em beiras de estradas, durante muitos anos e que, portanto, ainda eram Kaingang mesmo sem falar a língua. Ser Kaingang é mais do que falar a língua materna. Outros argumentavam “não temos mais a língua, mas ainda temos nossa cultura”. A noção de cultura, em muitos casos, ainda está muito arrolada a uma noção estática, fixa e que se perde ou se ganha. Existe um temor de perda de

propriedades da cultura que está relacionado à visão que durante muitos anos perpetuou nas políticas públicas voltadas para os indígenas em que, de certa forma, eles deveriam *provar* ser indígenas, *tendo* cultura para regulamentação e demarcação de suas terras, por exemplo. Aprofundarei a discussão no capítulo 3.

Muitos pesquisadores que contam sobre a história da escolarização e povos indígenas evidenciam as forças coloniais de modo impositivo e violento. Às vezes, essa perspectiva oculta as pessoas atingidas e suas próprias forças. Maria Aparecida Bergamaschi e Silva (2007) destacam o protagonismo de professores indígenas no século XX que buscam alterar o sentido e formato das escolas bilíngues localizadas nas comunidades. São muitos intelectuais acadêmicos indígenas, como Gersem Baniwa Luciano (2013), que buscam caminhos para a transformação da escola indígena caracterizada por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico, e reforçam que nos últimos 25 anos, professores, lideranças, educadores indigenistas e gestores da educação têm lutado por esse modelo. Além disso, esses guerreiros indígenas atuam em suas escolas locais, substituindo professores não indígenas, e modificam as relações de poder dentro da instituição. Em muitos casos, os professores que converso se preocupam muito com a valorização dos conhecimentos das crianças, e tentam ser criativos nos modos de aulas para que elas se sintam bem e valorizadas por serem quem elas são, diferente dos processos que muitos professores passaram tendo que se esconder, deixar de falar sua língua e tentar não serem vistos como indígenas para sobreviverem.

Em 1991, os monitores Kaingang e Mbyá Guarani criaram a APBKG, Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani, com a finalidade de debater as questões relacionadas à educação indígena no Rio Grande do Sul – principalmente ligadas a especificidades –, o direito à diferença de cada povo e a possibilitar que a escola também seja um lugar de conhecimento Kaingang. O primeiro curso de Magistério Específico para professores Kaingang foi criado em 1993, resultado de uma parceria da APBKG com o COMIN (Conselho de Missão entre Índios), com o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), UNIJUI, IECLB e FUNAI, tendo orientação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Dessa articulação surgiu o curso de magistério Kaingang chamado *vãfy*. Nos cursos específicos de magistério Kaingang, havia uma preocupação muito grande com a valorização, fortalecimento e desenvolvimento da língua (ANTUNES, 2012;

FERREIRA, 2014).

O surgimento de diversas experiências de escolas se deu pelas lutas por uma educação diferenciada. Essa pluralidade se dá pelo direito de que diferentes povos e línguas indígenas possam pensar as escolas específicas conforme suas próprias formas de organização e cosmologia, e também conforme as necessidades e demandas de cada comunidade de acordo com seus diferentes contextos. Segundo Luciano (2013), com a formação de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de escolas, em 2011, do quadro geral de professores em escolas bilíngues, 91,60% eram professores indígenas. Há 20 anos o quadro era inverso, sendo 96% do quadro de professores brancos. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2011, no Rio Grande do Sul existiam 78 escolas indígenas, sendo 54 delas Kaingang.

### **1.3.1 Saberes Indígenas na Escola**

A participação e o protagonismo indígena nas discussões sobre a constituição das escolas indígenas e a construção de currículos são imprescindíveis para a política da escola diferenciada. São os guerreiros, professores e professoras indígenas que buscam e pensam em suas pedagogias, e nas diferentes formas de conduzir suas escolas. O antropólogo Gersem José dos Santos Luciano (2013) afirma que as escolas indígenas tem se esforçado para atender ambas as expectativas, tanto as de valorização do conhecimento próprio quanto do conhecimento não indígena. Em geral, as escolas apresentam diversas limitações e contradições, por exemplo, pela falta de clareza de como fazer para alcançar os resultados desejados – que são específicos de cada comunidade. Apesar de muitas escolas indígenas elaborarem seus planos pedagógicos com propostas que atendem os sistemas sociais e educativos da comunidade, com tempo escolar dinâmico entre outras políticas, os conselhos ou secretarias de educação não têm reconhecido essas diferenças, como veremos no Capítulo 4. Ainda assim, a educação diferenciada é vista como uma conquista no campo político pelos professores indígenas, e o desafio maior é aperfeiçoá-la, e lutar para que cada vez mais tenha o caráter conforme as especificidades e vontades das comunidades.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, definiu os territórios etnoeducacionais, permitindo que a escola indígena fosse incluída no regime de colaboração no sistema nacional de ensino. A escola indígena passa a integrar a política pública nacional, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação. Atualmente, o Ministério da Educação dispõe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que é responsável pela ASIE, a qual eu faço parte no núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A política do territórios etnoeducacionais<sup>14</sup> e da ASIE prevê que os professores indígenas tenham papéis políticos e de gestão, aumentando a responsabilidade dos docentes com as políticas educacionais escolares. Além disso, são políticas que resultam das reivindicações de movimentos sociais indígenas para que haja avanços na construção de uma educação escolar diferenciada, que não fique somente no “papel”. A ASIE foi instituída a partir da Portaria nº 1.061<sup>15</sup>, de 30 de outubro de 2013, vinculada ao Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais como uma de suas ações.

A ASIE é uma ação do MEC – SECADI que visa, principalmente, promover a formação continuada de professores de educação escolar indígena em atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ação ocorre em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, bem como instituições de ensino superior. A ASIE passou a ser implementada no Rio Grande do Sul em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul, e com a UFRGS. Atualmente, a ASIE/UFRGS acaba de completar a terceira edição do programa. E enquanto este trabalho é escrito, ainda não sabemos se terá uma renovação para quarta edição.

---

14 A política de territórios etnoeducacionais ainda não foi pactuada no Rio Grande do Sul. A política é muito melhor explorada por Fernanda Brabo Sousa (2013; 2017) que também é colega no Saberes Indígenas na Escola e que incansavelmente explicava aos professores indígenas os detalhes sobre a política. Não posso dizer que a política não é conhecida pelos Kaingang. A tese de doutorado da pesquisadora Sousa (2017) explora o envolvimento dos povos Kaingang e Mbya Guarani no Rio Grande do Sul. Considera que a política tem um caráter inovador quando apresenta uma gestão mais autônoma dos processos educativos escolares. Os territórios etnoeducacionais não dependem mais das fronteiras que o Estado impõe, mas permite que a a educação escolar indígena seja gerenciada conforme à territorialidade dos povos, independente da divisão política-administrativa do país. Assim, em alguns casos há junção de povos, transpasse de fronteiras estaduais, entre outras formações, mas que são pensadas e organizadas pelos próprios indígenas.

15 Portaria 1061:

[http://www.lex.com.br/legis\\_25017656\\_PORTARIA\\_N\\_1061\\_DE\\_30\\_DE\\_OUTUBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25017656_PORTARIA_N_1061_DE_30_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx);



Figura 6: Pasta do Encontro de professores kaingang. Fonte da autora, 2017

Na Portaria, ficam especificados os objetivos da ação que compreende a formação continuada de professores que atuam na educação básica; oferecer recursos (didáticos e pedagógicos), para atender especificidades das comunidades, do multilinguismo e interculturalidade; oferecer subsídios para elaboração de currículos, metodologias próprias que atendam nos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas e fomentar pesquisas para que resultem em materiais didático-pedagógicos conforme a situação sociolinguística e suas especificidades. Além disso, a ASIE reafirma o § 2º do art. 210<sup>16</sup> da Constituição Federal, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental regular. As diretrizes são definidas pela SECADI, que obedece as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ocorre em parceria com instituições públicas de ensino superior que possuam experiências com formação de professores indígenas.

No Rio Grande do Sul, a primeira edição da ASIE teve início em 2014, e passou por três edições do programa. Cada edição tem duração de 10 meses. Enquanto escrevo o texto, estamos tentando dar continuidade ao projeto, para sua quarta edição. Comecei a acompanhar

16 [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_210\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp)

algumas reuniões e encontros da ASIE no início de 2014, quando era bolsista de iniciação científica de um dos professores participantes, Sergio Baptista da Silva. Desde então, sigo acompanhando os diversos espaços e momentos que fazem essa rede acontecer. Na primeira edição, em 2014, participaram 143 professores Kaingang e 44 Guarani, destes 20 atuavam como orientadores indígenas e 6 como pesquisadores. Na segunda edição, esse número cresceu para 181 professores Kaingang e 56 guarani, atuando em 27 escolas Guarani e 48 escolas Kaingang. Na terceira edição, o número de professores Kaingang aumentou, passando para 225 Kaingang, e 56 guarani mantiveram o número de 56 participantes, constituindo a totalidade de 281 professores indígenas, todos eles funcionários do Estado.

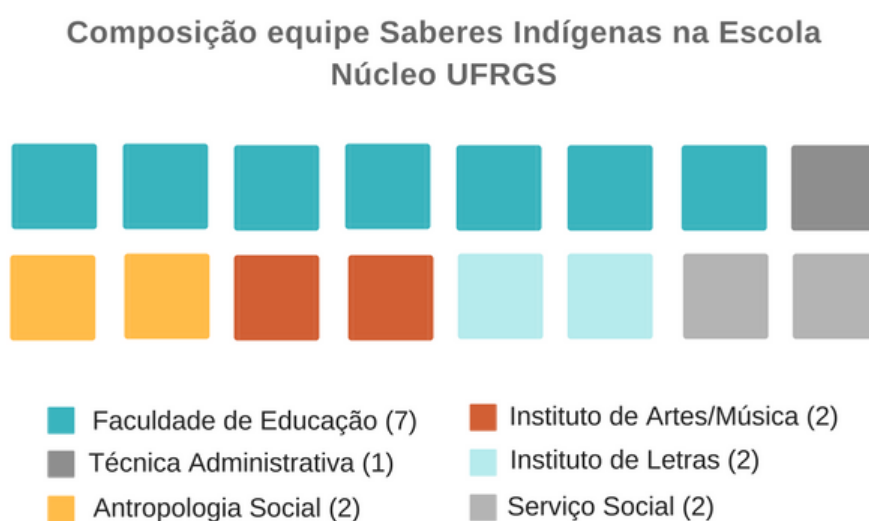


Figura 7: Gráfico de participantes ASIE/UFRGS por edição. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.

Existe uma equipe administrativa, a equipe de coordenação, que se reúne com frequência para lidar com questões burocráticas, administrativas e de logística que, até meados deste ano (2018), era composta apenas pelas “xeñora” ou equipe *fóg*. Em 2017, passamos a contar com a participação da Assistente Social kaingang Angélica Ninhpryg Domingos.

“Xeñora”, as senhoras, é o modo como os professores Mbyá guarani se referem às

professoras não indígenas do programa. Isso se deve ao fato de que, com exceção das duas primeiras edições em que havia participação de um homem bolsista e meu orientador Sergio Baptista da Silva, e o responsável pela educação escolar indígena da SEDUC, Rodrigo Venzon que sempre participou, todo o restante das professoras, técnicas e bolsistas são mulheres. Não irei aprofundar essa questão, mas a maioria das referências utilizadas neste trabalho é de autores indígenas e de mulheres. A maior parte da equipe da ASIE está vinculada à Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Há também docentes vinculadas ao Instituto de Artes, Música e Letras, além de uma Técnica Administrativa. No gráfico abaixo, pode-se verificar que a maior parte da equipe está vinculada à FACED. No gráfico, não faço distinção entre docentes e discentes.



*Figura 8: Gráfico de composição da equipe ASIE/UFRGS. Dados extraídos dos relatórios da ASIE*

Temos frequentes encontros de orientadores, pesquisadores e formadores kaingang e mbyá guarani. Além da equipe interdisciplinar da universidade, os participantes da ação são divididos em categorias de participação. Os formadores são pessoas com Ensino Superior completo (ainda não há formadores mbyá guarani, apenas kaingang e fóg). O papel do formador é auxiliar os orientadores de estudos, propondo ações, acompanhando professores e contribuindo na formação dos indígenas. Os orientadores de estudo (18 Kaingang e 5 Mbyá guarani) se reúnem com frequência, em Porto Alegre, junto aos formadores, a coordenação e os pesquisadores para discutir e definir os rumos da ação, suas experiências com os cursistas,

elaborar os materiais didáticos, ter informações sobre as situações das terras indígenas, das suas escolas, metodologias, currículos, entre outros assuntos. Os orientadores são responsáveis por grupos de cursistas. Os cursistas (225 kaingang e 50 mbyá guaranis) se reúnem, cerca de duas vezes por edição, com seus orientadores e outros colegas. Então, cada orientador tem um grupo de cursistas que planeja os trabalhos durante o ano, na sala de aula, na comunidade, além de pensar na construção do material didático, pois são responsáveis por essa “formação continuada.” Existem também os pesquisadores. Na ASIE/UFRGS, os pesquisadores são as pessoas mais velhas — *kófa*, *kujá*, para os kaingang e *karaí*, para os Guarani. A composição da equipe Kaingang na terceira edição do programa foi composta por 251 pessoas, conforme o gráfico:

Composição equipe Kaingang - 3ª edição

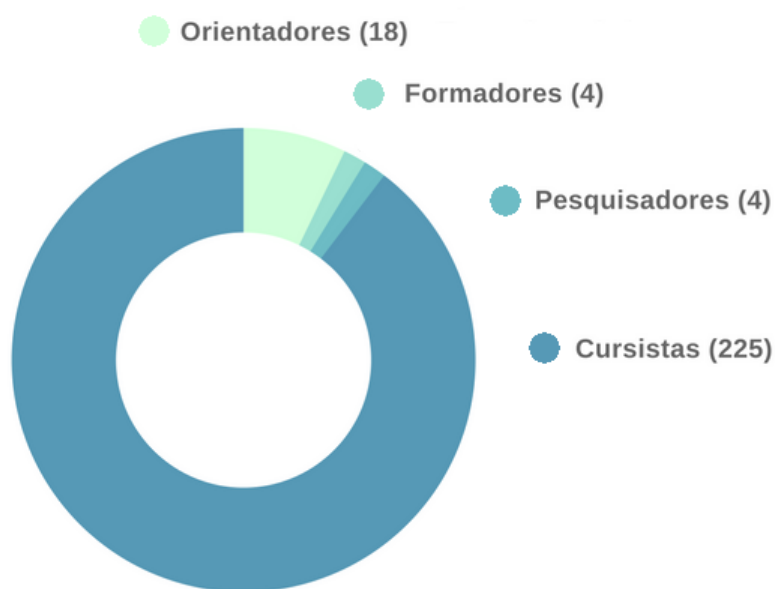


Figura 9: Gráfico composição da equipe kaingang ASIE/UFRGS. Dados extraídos dos relatórios da ASIE.

Quando visitei em Inhacorá, em 2015, algumas estudantes indígenas que faziam o



Curso de Magistério específico Kaingang no Instituto de Educação Ângelo Manhká Miguel, comentaram que, possuíam mais dificuldade de completar alguma formação para atuarem como professoras, ou de fazerem algum curso superior, pelo fato de que, geralmente, as mulheres são responsáveis por cuidar dos seus filhos, e muitas engravidam no período em que cursam o ensino médio. Acredito que seja uma situação complexa, que não conseguirei aprofundar aqui. Em minha experiência pessoal, nas escolas não indígenas, pessoas responsáveis pela educação de ensino básico, geralmente, são mulheres. Apesar da equipe da coordenação ser composta exclusivamente por mulheres, entre os orientadores e cursistas kaingang, a relação entre homens e mulheres é praticamente igual. No gráfico a seguir, podemos verificar que entre 18 orientadores Kaingang, metade são mulheres. Entre os cursistas, predominam professores homens. Apesar da equipe da coordenação ser composta exclusivamente por mulheres, entre os orientadores e cursistas kaingang, a relação entre homens e mulheres é praticamente igual.

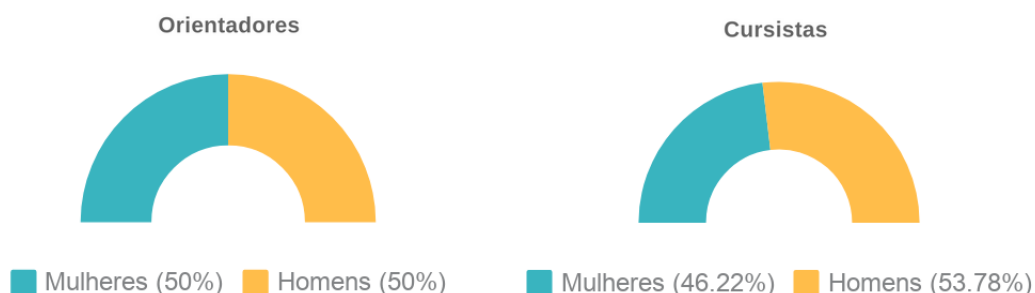


Figura 10: Gráfico composição da equipe kaingang ASIE/UFRGS por edição. Dados extraídos dos relatórios da ASIE

Cada orientador é responsável pela formação de 10 a 15 cursistas. Alguns são responsáveis pela formação de cursistas que residem em áreas indígenas diferentes das que os orientadores moram. Em T.I muito populosas como Nonoai e Guarita, os cursistas moram próximos aos seus respectivos orientadores. Em ambos os casos, os orientadores não fazem parte, necessariamente, da mesma escola que seus cursistas. No gráfico abaixo, podemos observar o número de cursistas por T.I. A Guarita é a área com mais cursistas, e conseqüentemente mais orientadores.

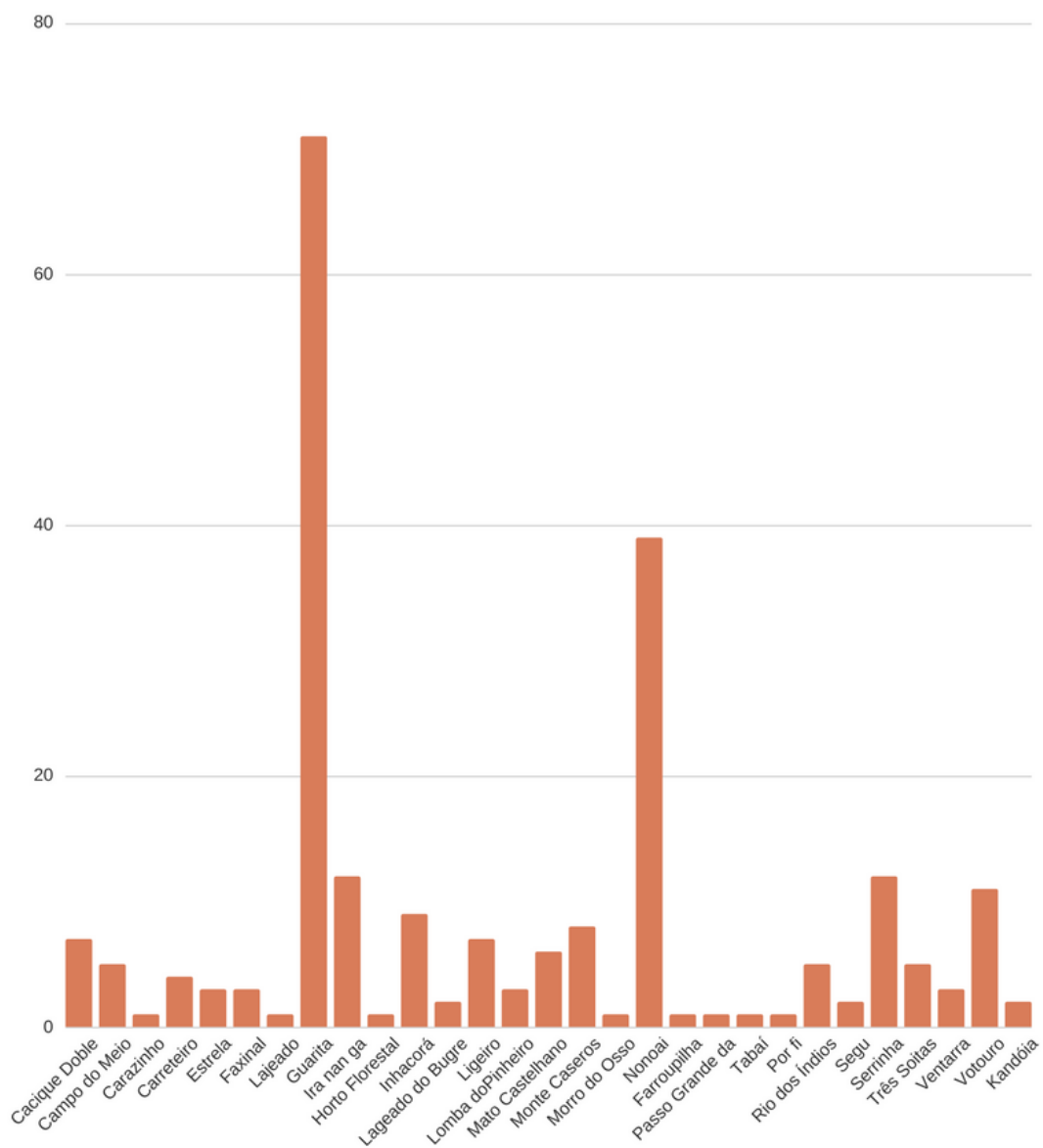


Figura 11: Gráfico de participantes ASIE por terra indígena. Dados extraídos dos relatórios da ASIE

Algumas áreas indígenas possuem mais de uma escola. Os grupos de cursistas são formados, em geral, por mais de uma T.I. Juntam-se escolas pela proximidade conforme a residência do orientador. Assim, há uma divisão de grupos por região. Esses grupos não estão vinculados a uma única Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Por exemplo, o grupo do orientador Juarez Miguel é formado por cursistas de três áreas indígenas diferentes, e cada uma das três escolas do grupo está vinculada a CREs distintas. Esse modo de organização, por proximidade de regiões, facilita a realização dos encontros entre grupos, num sentido financeiro e logístico. No entanto, como veremos no terceiro capítulo, podemos problematizar essa organização, agrupando pessoas com situações territoriais, linguísticas e sociais muito distintas, além de que há grupos de diferentes caciques Kaingang, historicamente inimigos..

A terceira edição da ASIE começou no início de 2017. Com a certeza da continuidade do programa, foram marcadas diversas reuniões entre a equipe *fóg* da universidade e os orientadores, pesquisadores e formadores indígenas. Cada encontro, todos em Porto Alegre, foi organizado entre a equipe da coordenação e a equipe kaingang. A equipe *fóg* tende a escolher os temas que precisam ser discutidos durante o encontro, como materiais didáticos pedagógicos, datas, prazos, recursos, organização do grande encontro Kaingang, conversas com a SEDUC, espaço para discussão das políticas nacionais, planejamento do ano, questões de cadastramento e gestão do programa. No início de cada encontro, os indígenas decidem quanto tempo vão dedicar para discutir tais questões, bem como decidem se acrescentarão novos debates, quando julgarem necessário.

Acompanhando a ASIE, por meio da UFRGS, tive a oportunidade de vivenciar com alguns desses professores kaingang em diferentes contextos de atuação, como nas reuniões, nos eventos e encontros, bem como nas escolas situadas em áreas indígenas. Conversando com os kaingang participantes da ASIE, todos consideram tal política importante para as suas comunidades. Apesar de algumas críticas em relação à falta de indígenas na gestão política, a possibilidade de fazer com que os parentes se encontrem em menor ou maior escala é o ponto principal. Quando se encontram, discutem entre si quais as formas, métodos e sonhos de uma escola. Bem como, de fato, aprendem entre si, como aprofundarei no capítulo cinco. As reuniões da ASIE acontecem entre os participantes kaingang de três modos, para a realização de diferentes atividades, são eles: os encontros locais; encontros de orientadores, formadores

pesquisadores; e o grande encontro entre todos os participantes da ação, por etnia.

Os encontros locais, nas comunidades, ocorrem entre cada orientador e seus cursistas. Essas reuniões acontecem em alguma das áreas indígenas que fazem parte das pequenas equipes. Nesses momentos, os professores podem contar com a ajuda dos formadores indígenas, e conversam sobre as dificuldades dos cursistas, pensam sobre as atividades realizadas através das escolas, e é quando os orientadores repassam as discussões que tiveram durante os encontros de orientações de estudo em Porto Alegre. Esses encontros de Orientadores, Formadores e Pesquisadores ocorrem, aproximadamente, bimestralmente durante 3 a 5 dias, reunindo orientadores, equipe não indígena, pesquisadores e formadores. São nessas ocasiões que acontecem formações, atualização das questões administrativas, além de tomadas de decisão e planejamento. Os orientadores Kaingang geralmente trazem os materiais que seus grupos fazem, as dúvidas, os conflitos e os relatos das atividades programadas com os cursistas, e os colegas nas escolas em que atuam. Assim, compartilhando experiências o espaço se torna uma grande roda de conselhos, conflitos e decisões. Vejo estas reuniões como constituintes da “liderança” do projeto, assim como as lideranças se reúnem nas aldeias em torno do *pai'mág* (cacique, líder), que nunca está sozinho, mas sempre acompanhado de parentes, *jabré* (cunhado, marca oposta), *kófa*, conselheiros.

Os Kaingang vão marcando suas diferenças, revendo amigos, criando estratégias. Todos esses orientadores, grandes guerreiros Kaingang, se responsabilizam por seus colegas que ficam nas aldeias, bem como pelas crianças. Além disso, a equipe não indígena participa das discussões. Coordenadoras, pesquisadoras, formadoras e bolsistas realizam diversas tarefas e também participam de tais arenas. O Assessor de Educação Escolar Indígena, o antropólogo Rodrigo Venzon, desempenha um papel muito importante com falas esclarecedoras que contribuem para a construção das atividades. Esse espaço é considerado interdisciplinar e intercultural pelas construções conjuntas que ocorrem ao pensar planejamentos, atividades e materiais entre indígenas e não indígenas.

O encontro entre parentes e colegas Kaingang gera diversas discussões sobre as políticas escolares, a elaboração de materiais didáticos, além de contextualizar as diferentes situações em que cada escola vivencia em suas respectivas áreas. De acordo com o Portal FNDE - Saberes Indígenas na Escola, essas reuniões e eventos têm o objetivo de discutir

aspectos de organização e formação da ação, das escolas, dos espaços e do calendário próprio, além de refletir sobre a elaboração de metodologias próprias e pensar ações futuras referentes à educação no âmbito escolar dos anos iniciais e fundamental e também na universidade.

Uma vez ao ano, a ASIE promove dois grandes encontros entre todos os participantes da Rede de Saberes Indígenas na Escola: um encontro Kaingang e um encontro geral Mbyá Guarani. Tive a oportunidade de estar junto dos três grandes encontros Kaingang que ocorreram. Essas atividades reúnem cerca de 200 professores Kaingang, além de velhos e crianças, de diferentes regiões do Rio Grande do Sul, incluindo os formadores, orientadores, cursistas e pesquisadores. Estas categorias (formadores, orientadores, cursistas e pesquisadores) refletem a organização do programa. Nesse grande encontro, cada grupo de orientador prepara materiais, fotos que mostram as atividades realizadas durante o ano, apresentam livros que fizeram manualmente, preparam teatros, músicas, propõem algum debate, jogos e brincadeiras, pesquisas realizadas com os *kófa* das suas comunidades, e propostas de materiais didáticos. Para os Kaingang, é um momento em que praticamente participam todos os seus professores do Estado, nesse sentido, o programa possibilita, entre todos os participantes, trocas de experiências de trabalho, práticas, danças, músicas, metodologias, conversas e histórias que vivenciaram. Além disso, a junção possibilita formação de alianças, de parentesco, de rever amigos, *jabré*, de trocar informações sobre as políticas locais de cada comunidade, de pedir conselhos pros velhos, tomar *věnh kagta* (remédios do mato) e banhos dos *kujá*, ouvir histórias, entre outras coisas.

Entre os pesquisadores estão *kujá* e *kófa* que sempre participam das atividades dos professores, tendo papel fundamental para tirar dúvidas e dar aconselhamentos para os professores, bem como contar sobre os *ó* (mitos, histórias, lendas), sobre o *vãsy* e sobre *ga* (terra, territorialidade). Muitos Kaingang que moram em acampamentos e que não convivem cotidianamente com os *kófa* aproveitam os encontros para se aproximar e aprender ao máximo com os velhos sábios. Os encontros são considerados muito importantes pelos Kaingang, pois possibilitam a aproximação entre os parentes e *kujá*, proporcionando momentos de trocas de conhecimentos, experiências, em que os mais velhos auxiliam os professores. Como veremos no quarto e quinto capítulo, essa convivência é o que possibilita a própria construção de conhecimento.

## 2. Os caminhos à terra



## Capítulo 2

### Os caminhos à terra

*Tudo bate ali, no território... porque no momento que tu tem uma terra, tem um espaço, a forma de organizar é a manutenção da cultura e preservação da língua. A educação diferenciada? Tem a educação diferenciada, mas não tem muito investimento, né? As nossas escolas são péssimas, as estruturas. E bom, é bem complicado falar disso porque tu só vai bater de frente com coisas que no papel tá bonitão, mas na prática tá pior... (Evanice Kutá, Março de 2017)*

No primeiro semestre de 2017, as discussões durante os encontros de orientadores Kaingang eram sobre os temas que seriam trabalhados nos materiais didáticos pedagógicos. Não sei informar como funciona a elaboração de materiais didáticos de outros núcleos da ASIE, mas no núcleo ao qual faço parte, da UFRGS, houve um esforço coletivo para que o material fosse construído de modo interdisciplinar e intercultural em todas as suas fases de elaboração. As escolhas foram feitas por docentes da universidade, bolsistas do programa e professores Kaingang. Decisões quanto ao formato, temas, exercícios, objetivos, elaboração, revisão e aparência foram tomadas em diversas reuniões entre a equipe indígena e a não indígena. Cada orientador juntamente com seu grupo de cursistas realizava reuniões para escolher o tema que iriam desenvolver ao longo do ano nas suas respectivas escolas. Geralmente, a partir das atividades realizadas com os alunos, os professores escolhem temas e atividades para compor o material.

Os temas escolhidos e as propostas de atividades devem ser apresentados para outros cursistas no grande encontro de professores Kaingang. Também relatam suas experiências com seus colegas professores nas escolas quando se encontram em Porto Alegre. Entre orientadores, formadores e equipe gestora, os indígenas expõem seus esforços realizados para trazer pedagogias próprias Kaingang para escola, os conteúdos, atividades e diferentes abordagens. Os temas trabalhados em aula variam bastante e tentam dar conta de algum aspecto da cultura Kaingang, como se houvesse a possibilidade da cultura se dividir em pequenos conteúdos para serem estudados separadamente.

Mesmo com a programação do encontro organizada, os assuntos e inquietações dos professores ultrapassam o cronograma. Temas e discussões se sobrepõem – ou melhor, não são sobrepostos, eles são sempre interconectados entre si. Uma discussão sobre o material didático é também uma conversa sobre direitos, língua, metodologias, memórias, cosmologia, sonhos, mitos, situação política das comunidades, discussões entre parentes, política dos *fóg* eterritório. Esses mesmos temas também aparecem nas discussões de políticas nacionais, nos planejamentos de encontros e do cronograma anual da ASIE. Os momentos de encontro da Rede de Saberes Indígenas na Escola foram conquistados pelos indígenas, que travaram diversas batalhas e alianças com o Estado brasileiro a fim de que o reconhecimento de pedagogias próprias saísse do papel. Assim, a ação é um meio de dar continuidade às formas de conhecer Kaingang: encontrando e reencontrando parentes, discutindo, conversando, constituindo alianças e inimizades. Esse é mais um espaço mediador para que se produzam novas atualizações de relações de aliança ou vingança, bem como produção de conhecimentos e de pessoas, como veremos no capítulo 5. O reencontro de parentes, ideias e formação de novas redes – (de alianças e redes de conhecimentos).



Figura 12: Marcas kamé. Fonte da autora, 2017

As conversas sobre qual aspecto da cultura escolher como tema de trabalho vão desde experiências passadas; materiais já produzidos, que os professores utilizam em sala de aula;



discussões sobre as dificuldades na alfabetização e escrita Kaingang; falta de materiais na língua materna para séries finais; dificuldades de encontrar com *kófa*; lembranças de infância; experiências de pesquisa pessoal; conflitos nas comunidades e dificuldades de realizar certas atividades.

Como se escolhe um aspecto da cultura Kaingang? É possível separá-lo dos outros? Comecei a perceber que a maioria dos temas escolhidos, bem como os principais assuntos que desencadeavam longas discussões apontavam para as relações com a territorialidade — políticas internas e conflitos com entorno, problemas em realizar pesquisas em locais com pouco acesso ao território, sala de aula e fora dela, interculturalidade, buscas de ancestralidade e das pesquisas com os velhos e *kujá*.

## 2.1 A Fórmula da Terra

Um mito sempre se refere a eventos passados, “antes da criação do mundo” ou “nos primórdios” - em todo caso, “há muito tempo”. Mas o valor intrínseco a ele atribuído provém do fato de os eventos que se supõe ocorrer num momento do tempo também formarem uma estrutura permanente, que se refere simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro. (LÉVI-STRAUSS, 2012 [1958]:297)

Como já vimos no primeiro capítulo, ao trabalhar com o tema da educação escolar indígena, dificilmente os pesquisadores não descrevem um sistema de dominação colonial existente no passado e suas presentes continuidades. Existe também uma preocupação constante dos professores indígenas Kaingang com a continuidade de um sistema que se modifica – mas não se acaba, que renova suas armas e estratégias como um ser, ou um monstro, que os persegue e os caça, sem folga. Há um esforço enorme dos indígenas para que eles não sejam predados pelas forças estatais, assim, os guerreiros Kaingang alternam o papel de caçador com o Estado, predando suas estruturas e conceitos. Dessa forma, o Estado e suas forças devem ser enfrentadas de diversas maneiras, não só com batidas de frente, socos e pontapés, como nos protestos e manifestações contrárias, mas também, com alianças e

estratégias conjuntas. O futuro, portanto, é também preocupante, porque os professores e *kófa* têm medo que certas práticas do passado continuem se repetindo, inclusive no futuro. No entanto, é também assim, revivendo o passado *gufã* e *vafỹ*, caminhando sobre ele, que se (re)encontram estratégias de luta e a vida que o Kaingang quer ter no presente cotidiano do futuro.

Conversando com os colegas pesquisadores do NIT/PPGAS/UFRGS<sup>17</sup> Eduardo S. Schaan e Maurício Caviedes, que foram grandes parceiros de discussão no decorrer do mestrado, durante a Reunião de Antropologia do Mercosul, e revisando a bibliografia usada neste trabalho, notamos que a atenção dos mais diversos pesquisadores sobre o assunto destacam duas principais linhas de pensamento: pensar a instituição escolar como um agente colonizador – como palavras e ações de longa duração<sup>18</sup>, que perpetuam práticas de controle através dos anos; ou a partir de um olhar que privilegia a escola nas aldeias como já indianizadas, apropriadas e ressignificada pelos indígenas, num sentido de emancipação indígena que se liberta da colonização.

Como sugeriu Lévi-Strauss em *A estrutura dos mitos* (2012[1958]) a ideologia política pode se parecer muito com o mito, como a Revolução Francesa que apesar de ter tido eventos no passado, possui uma eficácia permanente que permite também pensar a França contemporânea e até mesmo possibilidades futuras. Será que podemos pensar a escolarização indígena como certa ideologia política que atravessa os tempos? Assim, farei o exercício de pensar na escolarização indígena *como* ideologia política *como* mito, conforme propõe o antropólogo.



17 Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

18 Ouvi a expressão “palavras de longa duração” da antropóloga Lia Zanotta Machado, em um evento do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em outubro de 2017.

Durante a Reunião de Antropologia do Mercosul, conversávamos exaustivamente sobre nossos trabalhos, num exercício de ter novas ideias e fôlego para a escrita. Em uma das vezes que compartilhávamos nossas experiências fora do ambiente de trabalho, escrevi num pedaço de papel as duas tendências principais que havíamos percebido, de modo que tentássemos enxergar além das oposições. Haveria, portanto, dois eixos recorrentes de análise de textos e falas que havíamos escutado durante o turno do grupo de trabalho na tabela:

Escola estatal colonizadora	Escola indianizada
Indígenas submissos	Protagonismo indígena

No formato que escrevemos, Schaan lembrou-se dos textos de Lévi-Strauss que havíamos lido durante o primeiro semestre do mestrado, por conta da semelhança das análises estruturais com polos *simetricamente* opostos. Poderíamos continuar tal esquema com escola *para* índios x escola *de* índios, por exemplo. Mas, poderíamos ir além do que as narrativas dizem, para buscar conexões em outros domínios. Então, como forma de exercício criativo, passamos a considerar tal análise conforme o que escreveu Almeida (2008) sobre o *trickster* e o terceiro termo nas estruturas míticas. O autor ressalta que os mitos frequentemente envolvem figuras mediadoras, que aparentemente fogem da oposição proposta, mas que na verdade as mantêm, e as transforma.

Devemos entender tais unidades constitutivas da tabela como feixes de relações. Desse modo, os aparentes opostos não necessariamente estão vedados um do outro, ou funcionam como *coisas* fechadas. O entendimento da escola colonizadora, que atinge os indígenas, é formada por muitas relações entre estados e estados, estados e escolas, colônias e estados, direções locais e indígenas, entre outras, também ocorrem aí relações que podem estar presentes no outro eixo, a partir de uma escola protagonizada por indígenas. Assim, há afastamentos e aproximações que preenchem “o abismo” que aparta os termos.

Se temos os dois opostos: um Estado colonizador como feixe de relações e um protagonismo indígena também constituído de uma sequência de relações, o que me interessa é saber o que está entre essas diferentes percepções da escola indígena. O que há além dessas duas percepções, ou existe um *entre* ou um terceiro elemento que podemos seguir que nos dê

outras pistas, embaralhando opostos, fazendo conexões entre estes? Portanto, passei a procurar o *trickster* dos dois opostos. O *trickster*, de Lévi-Strauss, é o que o está *entre*, serve como um mediador das análises, papel geralmente desempenhado, por exemplo, nos mitos pelos corvos e coiotes. Também pode ser entendido como um enganador, malandro, que circula e media vários mundos, produzindo aberturas e fechamentos. São seres aparentemente contraditórios, que fazem uma série de articulações entre pólos. Tais opostos — talvez nem tão opostos — ou, sinais contraditórios coexistem no *trickster*, que mantém algo da dualidade que pretende superar. Não é uma solução para resolver tal problema, mas pode ser uma forma criativa de explorar tais noções (LÉVI-STRAUSS, 2012 [1958]; ALMEIDA, 2008).

O *trickster*, nesse exercício, será a terra e territorialidade Kaingang. A terra, *trickster*, caminha por entre níveis, mundos e concepções diferentes. Como um ser ambíguo que é a terra como cobertura vegetal, e é territorialidade como expansão de mundos. São os termos que aparecem ao longo da história da escolarização indígena, às vezes como forma de um território na visão estatal de propriedade, em outras como uma territorialidade Kaingang que deve ser entendida em outros termos. Um trabalho sobre territorialidade indígena, não precisa omitir a existência das escolas indígenas, assim como veremos que um trabalho sobre escolarização é também sobre educação e territorialidade.



De que terra estamos falando afinal? Em geral, podemos pensar que existem duas formas de pensar território. Uma não indígena, e uma indígena. Prefiro considerar que há diversas maneiras indígenas de pensar territorialidade, e que estes povos não estão isolados, mas em contato com outros povos, até mesmo com os não indígenas. Portanto, há maneiras diferentes de lidar com as territorialidades. Os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Jê, e

são habitantes da região que constitui, no Brasil, do Rio Grande do Sul a São Paulo, não respeitando as fronteiras estatais, como no Mapa da página 40 (Figura 2). A propósito, Mabilde ([1836-1866], 1983) escreveu, a partir de suas memórias, que os Kaingang costumavam fazer marcar em troncos de árvores conforme suas caminhadas no planalto do Rio Grande do Sul. Segundo ele, era uma maneira de demarcar os territórios conforme os pertencimentos aos seus grupos de grandes caciques, algo que será melhor tratado. É possível que marcavam troncos com tal finalidade, mas não podemos afirmar que essa percepção do que constitui um território para os kaingang seja a mesma percepção de território da sociedade não indígena. Falo em parcelas de sociedade, pois grupos de pescadores, ribeirinhos, agricultores, sem terra, entre outros, também têm outros conceitos e relações com o que chamamos de território — terra.

Para esses grupos mais especificamente, a terra é mais que um bem ou recurso, ela se constitui em um ser que apresenta diferença de grau, e não de natureza, conforme Descola (1998, p. 25), já notava para o contexto ameríndio. Já para a territorialidade estatal, a questão se põe de outra maneira. Se pensarmos na distribuição fundiária, no Brasil, desde o período colonial quando o território foi repartido entre proprietários, podemos verificar que a *terra* serviu como recurso para produzir *bens*, pronto para ser explorado e manipulado. As capitâneas hereditárias e as sesmarias seguem uma lógica em que uma porção de terreno passa a pertencer à um dono, em um modelo de propriedade privada. Tal lógica de propriedade é perpetuada até hoje, somada a interesses mercantis. No primeiro capítulo, vimos como o Estado, mais recentemente, tratou o território indígena, como algo a ser pacificado, aldeado e com os indígenas sendo transformados em força de trabalho. As terras legalmente demarcadas aos Kaingang são entendidas como uma forma de concentrar os indígenas à um local, liberando o restante da terra-recurso aos “verdadeiros” produtores. Prova desse conflito de perspectivas foram as guerras em áreas Kaingang, na década de 1960, quando Brizola entrega terras antes demarcadas àquele povo a colonos, gerando conflitos entre os grupos.

Para os grupos indígenas, especificamente os Kaingang, a terra não constitui algo a ser utilizado, como bem utilitário fonte de matérias-primas e recursos naturais, mas é um ser que se relaciona com outros seres e pessoas. É como se, de um lado, houvesse a cosmologia própria ao Estado sobre a terra, que a pensa como propriedade e recurso, e uma outra cosmologia Kaingang, e de várias outras populações, que vê a terra de outras maneiras.

Seguindo o ciclo do esquema acima, percebemos que o Estado vê as terras indígenas como uma forma de pacificação e usando as escolas situadas em terras indígenas como uma lógica administrativa.

Durante o trabalho que realizei, em 2014, com os Kaingang da região metropolitana de Porto Alegre, escrevi sobre as relações que aqueles indígenas constituíam com o Mato do Morro Santana, uma unidade de conservação ambiental da UFRGS. Iracema Ga Té, *kujá* Kaingang, reside em Porto Alegre, atualmente, reclamava da existência de uma árvore estrangeira, sem marcas, que não sabia conviver com as nativas do entorno, as sufocando.

Os Kaingang com quem convivi sabem os tempos das plantas, animais, chuvas, rios e lagos. Sabem porque convivem com esses outros seres, constituindo redes de alteridades humanas e extra-humanas que vão constituindo sua cosmologia e cosmovisão a partir dos seus próprios conceitos (SCHWEIG, 2014). Assim, os Kaingang fazem parte de um território mítico em comum, por isso conhecem caminhos que ligam às antigas aldeias, visitam parentes, sabem onde se encontram taquaras, cipós, *fág*, araucárias e as *goj kusá*, as fontes de água fria, por toda extensão territorial rio-grandense.

Nessa época, Iracema Ga Té Nascimento nos recebia em sua casa quase todos os finais de semana. Sentados embaixo da árvore de sombra, no pátio da casa, ela e seu marido João Padilha trançavam cestos, enquanto compartilhávamos um chimarrão. Os cestos *krẽ*, tinham suas marcas: Iracema fazia os redondos *kajru*, João, os compridos *kamé*. Não são somente balaios que possuem marcas compridas ou redondas, bolinhas ou risquinhos, explicava a *kujá*. Todos os seres que existem são divididos dessa forma: os Kaingang, os animais, plantas, os remédios do mato, sol e lua, etc. Nos encontros de professores indígenas, qualquer assunto tratado é permeado pela mesma questão. Bem como, as aulas de Kaingang do professor Selvino Kokáj Ribeiro, as falas e os banhos com os *kujá*, as apresentações dos estudantes Kaingang, e até mesmo o *design* gráfico escolhido pelos professores para compor os materiais didáticos, a capa do Material Didático Pedagógico da 2ª Edição da ASIE, como mostra a foto a seguir, foi pensada de modo que estivesse presente as marcas Kamé e Kajru (opostas simetricamente), além da presença do mato, e o amarelo do sol e do mel.. Em qualquer *emã* que se chega, podemos ouvir sobre as marcas, nem sempre com uma narrativa mítica ancestral, do tempo *gufóg*, mas geralmente em piadas sobre casamentos, namoros, aparência das pessoas, e outras situações cotidianas.

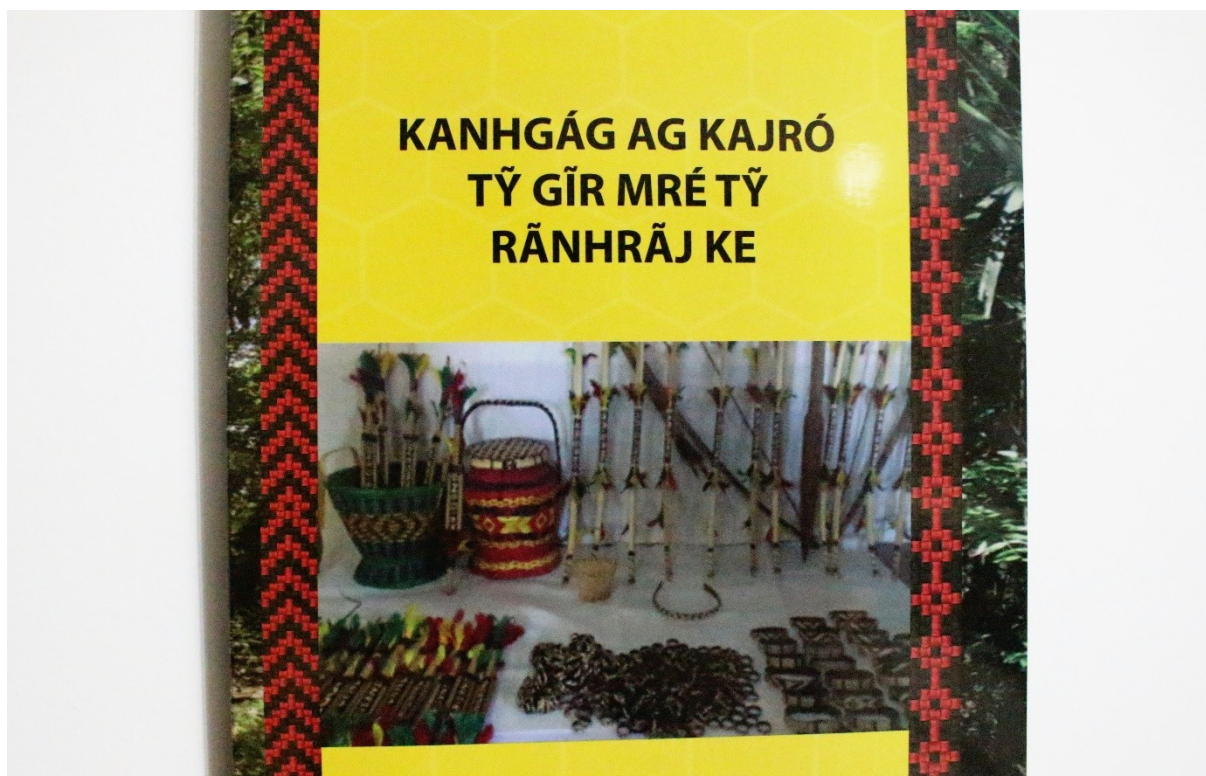


Figura 13: Capa do material didático elaborada pela comissão responsável kaingang da ASIE. Fonte da autora, 2017

O mito de origem dos Kaingang, protagonizado pelos gêmeos ancestrais *kamé* e *kajru*, é reatualizado no presente, vivido cotidianamente. Nem sempre é o momento de contar tais narrativas, no entanto elas são relembradas e conversadas na hora de falar dos astros, dos remédios, dos nomes, casamentos, ou seja, no dia a dia da vida Kaingang. O mito é relatado da seguinte forma:

A tradição dos Kaingáng conta que **os primeiros desta nação saíram do chão, por isso eles tem a cor da terra**. Numa serra no sertão de Guarapuava, não sei bem onde, dizem eles que até hoje se vê o buraco pelo qual eles subiram. Uma parte deles ficou em baixo da terra onde eles permaneceram até agora, e os que cá em cima morrem vão se juntar outra vez com aqueles, saíram em dois grupos, chefiados por dois **irmãos por nome “Kañerú e Kamé”**, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que Kañerú e a sua gente era de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e

vagarosos nos seus movimentos e resoluções. **Como foram estes dois irmãos que fizeram todas as plantas e animais, e que povoaram a terra com os seus descendentes, não há nada neste mundo fora da terra, dos céus, da água e do fogo, que não pertença ou ao clã de Kañerú ou ao de Kamé.** Todos ainda manifestam a sua descendência ou pelo seu temperamento ou pelos traços físicos ou pela pinta, O que pertence ao clã Kañerú é malhado, o que pertence ao clã Kamé é riscado. **O Kaingáng reconhece estas pintas tanto no couro dos animais como nas penas dos passarinhos, como também na casca, nas folhas, ou na madeira das plantas.** Das duas qualidades da onça pintada, o acanguçu é Kañerú, o fagnareté é Kamé. A piava é Kañerú, e por isso ela vai também adiante na piracema. O dourado é Kamé. O pinheiro é Kañerú, o cedro é Kamé, etc. Para os efeitos religiosos e feiticeiros cada clã só tira o material dos animais e vegetais da sua pinta. **Na caça, tanto como na guerra, é preciso se observar esta divisão,** por exemplo: como a onça acanguçu foi feita por Kañerú, um membro deste clã não pode amarrar a carniça onde se vai esperar a volta da fera a fim de matá-la, nem tampouco pode convidar a onça para vir comer o que já matou, porque se ela perceber o cheiro do descendente do seu criador, por respeito deste não cheiraria, ao passo que ela não respeita a exalação de um Kamé. [...] A divisão em Kañerú e Kamé é o fio vermelho que passa por toda a vida social e religiosa desta nação. (NIMUENDAJÚ, 1993: 58-60)

Os irmãos ancestrais, *kamé* e *kajru*, criaram e são as metades clânicas Kaingang. As coisas do mundo têm marcas compridas *kamé*, as *re téj*, ou redondas *kajru*, as *re ror*. Elas passam para as pessoas de modo patrilinear, e orientam as relações dos Kaingang entre si e com o mundo. Os Kaingang só podem se casar com uma pessoa que pertence a metade clânica oposta. Assim, se uma pessoa é *kamé*, só poderá haver casamento com a metade *kajru*. As lideranças são compostas do mesmo modo, os caciques nunca estão sozinhos e sempre contam com seus *jambré*, os cunhados que devem necessariamente pertencer a metade oposta. Além de guiar a organização entre Kaingang, essa divisão perpassa toda a sociocosmologia desse povo, encontrada em festas, funerais, casamentos, banhos e curas com remédios do mato, por exemplo. Desse modo, apesar das diferenças entre grupos Kaingang que veremos no próximo capítulo, sempre há uma linguagem em comum, a do tempo *gufã* e *vãsy*, que orientam as ações no presente, *uri*.

Veremos logo a seguir como essas preocupações com o passado – e qual passado – são relevantes para perceber como os Kaingang, de forma geral, e especialmente os professores Kaingang se orientam para construir seus materiais didáticos, para operar lutas e políticas estatais, para manter a memória de sua terra e seu povo vivas. Existem vários passados



Kaingang. Já vimos o passado do SPI, dos panelões, da opressão organizada pelo Estado contra o povo Kaingang. Mas há o passado que vive dentro dos Kaingang, o passado das marcas que os gêmeos míticos ofereceram. Por isso, os Kaingang lutam contra um passado e a favor de outro que habita dentro deles. Pensar sobre a escola e a terra Kaingang é pensar sobre isso.

Em todas as conversas que tive que com meus colaboradores de pesquisa Kaingang, não houve nenhum que não lembrou dos seus tempos de infância. Toda vez que me narravam seu passado, o *vãsỹ*, reencontravam, nas lembranças, seus avós. Conselhos, jeitos e histórias que foram contadas de avós para avós, que os professores indígenas agora contam também para seus alunos, nas escolas. Os velhos avós guardam histórias e vivências de outros tempos. Os momentos com os avós, como veremos no capítulo 5, são vividos quase sempre em volta do fogo, no mato, no chão. Esse mato abarca mais do que plantas e animais, mas seres que pertencem às metades clônicas dos Kaingang, ou opostas. Assim, na territorialidade se encontram parentes: *jamburé*, *kakrẽ* (da mesma marca). O mesmo chão de onde os primeiros ancestrais *kamé* e *kajru* saíram no *gufã* (tempo mítico), onde os antepassados caminharam no *vãsỹ* (passado), é vivido e reivindicado pelos Kaingang no *uri* (presente). Assim, o presente e o futuro vão se construindo ao seguir o caminho dos passados *gufã* e *vãsỹ*. É no cotidiano, que os Kaingang vão reencontrando “a cultura que vivi em nós”, (expressão muito recorrente, usada pela maioria dos Kaingang). ligando a terra – e suas topografias além da cobertura vegetal – aos tempos.

Assim, não é por acaso que quando se juntam mais de duzentos Kaingang, de diferentes lugares, com históricos distintos, há sempre uma linguagem em comum que os permite construir, por exemplo, aulas, reuniões e materiais didáticos: a *ga* (terra, territorialidade) que origina e é vivenciada no presente pelo tempo *gufã*.

A seguir, contarei algumas experiências que tive nos últimos anos, quando convivi, em diversos espaços e situações, com meus colegas e amigos Kaingang. Espero que fique evidente o importante papel que os professores indígenas têm e as relações com os diversos eixos que mencionei: políticas públicas, escolas, aldeamentos, territorialidade, socialidade, cosmologia e tempos. A territorialidade (que é também o *gufã*), como veremos, vai produzindo e caminhando entre os eixos que parecem opostos, ou são classificados como perspectivas antagônicas. Em alguns momentos, algumas dessas histórias que vou contar

podem parecer pertencer a uma perspectiva dos polos que descrevi. Às vezes, a escrita enfatiza o protagonismo dos indígenas mais do que as opressões estatais; porém, em outros momentos ocorre o inverso. Arelada ao exercício de imaginar a terra-territorialidade como um *enganador* que produz aberturas e fechamentos, penso na noção de agência explicada por Mahmood (2006). Assim, a agenciamentos não significam, necessariamente, uma resistência, mas uma capacidade criativa de ação. A ideia de seguir as questões territoriais é justamente conseguir escapar – ou enxergar mais – do binarismo de opressão/subordinação que simplificam os eixos de relações entre Kaingang e escolas. Tais situações, como a reivindicação de que o Estado forneça salas de aula iguais as dos *fóg*, bem como livros e registros, podem ser entendidas como atitudes passivas dos professores, em que as forças do Estado apresentam um domínio sobre eles; ou ocasiões em que o uso da língua Kaingang em sala de aula permanece apesar das proibições são entendidas como medidas de resistências. O que quero dizer, é que em ambos os casos, existem forças que aparecem de muitas maneiras, o que não significa que são mais ou menos agenciadoras.

## 2.2 Temas terrestres

1.

Em uma calorosa manhã de outubro, em meio a semana, encontrei meu orientador num posto de gasolina, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. Na época, era bolsista de iniciação científica junto ao colega Eduardo Schaan, com orientação do professor Sergio Baptista. Naquela quarta-feira, nos reunimos todos para ir num encontro do grupo de professores Kaingang da região metropolitana de Porto Alegre, como parte da Ação Saberes Indígenas na Escola. Começamos a acompanhar reuniões e encontros do programa no início do mesmo ano (2014). No entanto, era a primeira vez que iríamos numa dessas reuniões locais visitar a *emã* (aldeia) *fág nhin*. Chegamos lá depois de passarmos em um mercado da região recomendado pelos Kaingang da Lomba do Pinheiro para comprarmos carne de frango.

Ao chegarmos à aldeia, deixamos a comida com algumas mulheres Kaingang, que já nos esperavam no circular espaço cultural de lá. O espaço, uma espécie de salão, era em forma de círculo. O assoalho cinzento, o telhado de toras de madeira, e as paredes brancas

com pinturas: desenhos, palavras Kaingang e marcas. Ao lado direito da porta de entrada, (Figura 14) a saudação de boas vindas *kãmũ há han jag tóg*, do lado esquerdo os banheiros *ag* (deles) e *fag* (delas). Ao longo da grande parede circular, as palavras em Kaingang misturavam-se com desenhos de *kre* (balaios), *no* (flechas), *ĩn* (casa), *kẽmbe* (veado), *krẽkufár* (peixe), bem como as *re téj* e *re ror*. No centro do galpão, além da cozinha, algumas mesas alongadas e cadeiras no entorno.



Figura 14: - Fotos do espaço cultural na Lomba do Pinheiro. Fonte da autora, 2016

Intitulado pelos Kaingang da Lomba do Pinheiro como “espaço cultural”, o local mostrava em sua estrutura aspectos que os professores consideram fundamentais em suas aulas: a língua materna, marcas, animais, plantas e artesanatos. Não é à toa que o chamam de “cultural”. Em outro momento, quando visitei a *Fág nhin* com uma turma de estudantes estrangeiros, os indígenas nos esperaram sentados com suas tendas e panos montados dentro

do mesmo local. Todos estavam devidamente ornamentados com suas marcas pintadas e vendiam seus colares, cestos, panos e pulseiras. Essa construção fica na entrada da aldeia, como um mural pintado em homenagem à liderança Kaingang Claudir da Silva, o “preto”, que é retratado segurando uma lança enquanto se apoia em um tronco, ao lado de um rio, um tigre, uma casa de fogo de chão e uma araucária – referências da cultura Kaingang.

A palavra *cultura* aparecerá diversas vezes durante o texto. Os Kaingang sempre falam sobre “a cultura”. Acompanhei, principalmente, as ocasiões em que estávamos reunidos entre mais de um povo, mais de um grupo de Kaingang, em um contexto interétnico, em que a cultura opera como uma metalinguagem que fala de si mesma, como bem explica Manuela Carneiro da Cunha (2009:356). Assim, mais do que sua tradução na língua materna, e termos geralmente usados por outros povos como “modo de ser”, “jeito de ser”, os Kaingang sempre reafirmam o termo cultura, que será melhor explorado a seguir.

Já na escola, o orientador Kaingang da região metropolitana Kókáj conduzia a reunião, conversando com os cursistas sobre as metodologias, os temas abordados nas aulas de Kaingang e problemas enfrentados nas respectivas escolas. Mais cedo, havia conhecido a Orilde, diretora e professora na aldeia Pãnónh, na cidade de Farroupilha/Rio Grande do Sul. Para ir à reunião, havia saído de casa às 4h da manhã, mas estava feliz por encontrar os parentes. Ela contava sobre sua escola, que atendia alunos de 1º à 4º ano do ensino fundamental. Além disso, informou que a comunidade enfrentava problemas com a língua materna, e como ela considera muito importante trabalhar aspectos da *cultura* Kaingang em classe, mas como ministrar uma aula sobre cultura Kaingang dentro do colégio? Ela disse que para isso começou a buscar nos pais e em poucos parentes *kófa* que moram na aldeia, histórias e conhecimentos, como uma pesquisadora. Assim, ela também encorajava os estudantes a conversarem com seus familiares para as tarefas escolares. Naquele momento, ela preparava materiais sobre remédios do mato.

a professora também comentou que nas atividades propostas, os alunos perguntam para os pais, avós, e à comunidade sobre as ervas e os chás. Além disso, a professora preparou chás, na escola, com ervas que os alunos trouxeram; porém, houve muitas queixas dos parentes e alunos sobre a pouca quantidade de remédios do mato na comunidade e no seu entorno. Assim, os estudantes foram convidados, acompanhados de seus parentes mais velhos, a buscarem plantas fora do ambiente escolar, e até mesmo fora dos limites da comunidade

impostos pelo Estado. A vida, a territorialidade Kaingang não cabe em um cercado.

Três anos depois, no início de 2017, após alguns reencontros com Orilde, nos vimos novamente na aldeia *Fág nhin*. Era um encontro com a nova orientadora de estudos, a Kaninhká, depois de Kókáj ter saído do Saberes Indígenas por motivos pessoais. O marido da Kaninhká preparava o galetto no pátio da escola, enquanto a reunião ocorria. Ela estava preocupada com o que o grupo apresentaria nos futuros encontros de orientadores e professores Kaingang. No ano anterior, o antigo orientador havia saído do projeto poucos meses antes do grande encontro de professores Kaingang. O grupo teve dificuldades de apresentar para o grande público os trabalhos que haviam realizado no ano anterior. Assim, Kaninhka empenhava-se em escolher um tema para que todos professores do grupo pesquisassem e preparassem materiais para suas aulas e atividades, bem como para futuramente serem utilizados em materiais didáticos e para apresentação no grande grupo. Existe uma grande expectativa e ansiedade dos grupos em apresentar seus trabalhos para seus colegas e parentes Kaingang no grande encontro.

O tema escolhido por Kaninhká foi os *ó*, que nos foi traduzido como histórias, mitos e lendas. A ideia da orientadora era de que os cursistas e estudantes buscassem contos consultando os mais velhos. Aprofundando o assunto, a professora esperava encontrar falas sobre a origem dos Kaingang, sobre os animais e plantas. Das coisas que os *kófa* e *kujá* sabem. Encantada com a ideia de fazer a pesquisa, elencava os velhos que iria conversar, planejava uma reunião entre eles, gravar vídeos, escutar as músicas dos *kófa*, para que toda comunidade escutasse aquelas palavras comendo um bom churrasco.

Em seguida, o sábio Kasú, morador da *fág nhin*, nos olhava de longe e com seus quase cem anos vinha subiu a colina onde fica a escola. Kasú se aproxima, senta em uma cadeira, depois de cumprimentar todas as pessoas, pede o mate. Iracema, sentada ao meu lado, abre um grande sorriso, e o olha com admiração e como quem espera um presente. Sempre bem vestido, Kasú prozia em Kaingang e compartilha apenas duas coisas em português, que pudemos entender. Primeiramente, responde aos comentários sobre seu brilhoso cabelo preto. Fala que é por que vive como índio, índio Kaingang; sabe as ervas certas para lavar o cabelo e é por isso que é forte e brilhoso, ainda brincou que se as *fóg* quiserem, depois passaria as receitas. Falou sobre a idade, e todas *fóg* presentes ficaram perplexas com a velhice e saúde que ele esbanjava. Kasú é um senhor elegante e muito ativo, viaja, caminha muito, visita

parentes, além de cantar e tocar arco de boca. E é justamente a isso que atribui seu envelhecimento sadio - a vida ativa aos modos Kaingang e aos remédios do mato. Em seguida se despediu, pois estava apressado para dar umas bandas no centro da cidade.



Figura 15: Encontro regional de professores kaingang em Porto Alegre. Fonte da autora 2016

Os *venh kupri*, ou *remédios do mato* como diz Kasú e outros *kujá* Kaingang, são plantas que além de servirem para chás, banhos e fumaça são utilizadas para curas de diversos tipos de doenças. Se lembrarmos que as plantas são também seres com espíritos e capazes de certa socialização, tais medicinas não atuam como os remédios dos *fóg* que atuam nas doenças já estabelecidas e por propriedades. São as plantas que entram em relação com a pessoa, constroem conhecimentos e o próprio corpo. Jorge Garcia, um velho *kujá* Kaingang, conhecido por todo o povo, acompanha inúmeros encontros de professores e, ao fim de cada encontro, sempre realiza com sua esposa Maria — de marca contrária—, com seu filho Pedro Garcia e Iracema, banhos de curas para todos os professores com ervas, fumaça e chás (Figuras 16 e 17). Ele sempre dá conselhos e fala sobre os Kaingang para os jovens professores indígenas que os acompanham. Em uma das vezes, quando falava em português,

notava que, ao acompanhar diversos funerais, os indígenas têm morrido mais jovens. Ele atribui esse fato porque não usa mais tantos remédios do mato, e o mato, a *ga* (terra), é escassa e está doente. As plantas, como as das fotos a seguir, são os “remédios do mato”. Elas possuem espírito, assim como o mato. Nos rituais que tive o privilégio de poder acompanhar, entre muitas palavras em Kaingang que ainda não consigo entender, sobressaem as poucas que compreendo: *gój tãn, nãn tãn*, entre outras. *Tãn*, são os donos dos seres. Assim, as plantas possuem espírito, sendo seres respeitados que os Kaingang se relacionam *com*. As medicinas tradicionais não funcionam como as dos *fóg*. Não se *usa* a planta, mas se entra em *relação com* ela. As plantas, assim como as pessoas, possuem conhecimentos em seus corpos, entram em contato umas com as outras, e fazem parte da rede de socialibilidade Kaingang.

Geralmente, os remédios do mato são encontrados no *matão*. É do mato que vem os nomes Kaingang. Alguns nomes são feios, possuem mal cheiro e espantam doenças e males. Usualmente, o mato é conhecido como *matão*, alguns antropólogos como Rogério Rosa (2005) e Kimmie Tommasino (1995), também falam em floresta virgem, como aquele mato que não tem tanta presença humana, ou não foi totalmente transformado. Mas, é importante notar que tal termo não significa a exclusão da presença humana no mato, como bem explicado na tese de doutorado de Ana Freitas (2005) sobre os Kaingang do Morro Santana. Ao contrário, o *matão* é o local onde os espíritos, os animais, as plantas, os seres invisíveis moram e também são frequentemente habitados pelos humanos, Os Kaingang participam, portanto, de redes de relação sociocosmológica, como já mencionado. Nesse sentido, as pesquisas de William Balleé (2006;2008;2010) e a conferência de Manuela Carneiro da Cunha, na reunião de Antropologia do Mercosul, em 2017, apontam que grande parte da biodiversidade da Amazônia brasileira se dá pela manipulação de espécies por indígenas de diferentes povos e seus conhecimentos.



Figura 16: Preparação dos kujá. Fonte da autora 2017



Figura 17: Preparação dos kujá. Fonte da autora 2017

Retomando o que Kanhinká abordou os “ó” diz respeito, muitas vezes, ao *matão*. Mas, não só a ele, também a alguns mitos, que falam sobre os animais; sobre a origem e outros espaços, dentro da territorialidade Kaingang; sobre o *vãşy* e sobre o *gufã*.



Tommasino (1995) se dedica a pensar sobre o território Kaingang, e diferencia espaços como *krin* (serra), *rê* (campo), *nãn* (floresta), *goj* (rios). Nem sempre, todos esses elementos estão presentes em uma pequena área delimitada, assim, a circulação dos Kaingang é frequente. Existe um fluxo enorme de pessoas entre *emã* (aldeias fixas) e *wãre* (acampamentos), que, conseqüentemente, vão tecendo relações e construindo a si mesmos durante esses percursos. Os parentes circulam nesses territórios, refazendo caminhos, reencontrando seres que não habitam próximos aos locais onde moram. Além disso, há outros tipos de caminhos e visitas percorridas na territorialidade, como bem mostra a colega antropóloga Clémentine Maréchal (2015), acompanhando situações de luta e de política Kaingang através dos sonhos de uma *kujá*.

Nesse sentido, os *kujá* são aqueles que podem acessar os diferentes níveis do território que constituem a territorialidade Kaingang. Além do *matão* e os espaços já citados, Rogério Rosa (2005) explora os níveis acima e abaixo da terra. O céu e seus seres, o *fág kavá* é um local para onde alguns espíritos dos mortos vão enquanto aguardam seu retorno à terra. Assim como os *vẽnh kuprig korég* (espíritos ruins, feios), perambulam por baixo da terra, no *nũgme*, ou toldo dos defuntos. Segundo o professor, esses três níveis não são locais estanques, apesar da existência de fronteiras, estas não são inacessíveis, e existe uma série de caminhos que os conectam tanto nos eixos horizontais quanto verticais.

Os *kujá*, como o senhor Kasú, Jorge Garcia, sua esposa Maria e Iracema são as pessoas que podem ter interlocução com outros seres, bem como intermediar entre níveis de território – que incluem o céu, o toldo dos defuntos, os sonhos, entre outros. Os *kujá* têm guias espirituais, os *jangré*, que podem ser espíritos de animais como os santos católicos. Os *kujá* junto com seus *jangré* podem comunicar-se através de sonhos, visões, bem como transitar entre humanos e extra-humanos. O *jangré* geralmente indica os *venh kagta* (remédios do mato) como preparar, além de auxiliar nos processos de cura. Os *kujá* são considerados grandes sábios, pois sabem os cantos, as curas, os conselhos e o ó.

## 2.

Cursista do saberes indígenas, a Nice, diferentemente de muitos professores que não tem apoio da direção da escola, é um tanto criativa e apoiada por Fátima. Apesar de não ter

tido acesso à educação formal como professora, está sempre buscando novas ideias com as colegas professoras que encontra em reuniões. A história da Evanice, de riso fácil e sorriso grande, e da diretora indígena da escola, a Fátima Amaral, que atua como formadora na ASIE, vai ser contada ao longo da dissertação. Em uma de minhas visitas, conversávamos sobre a dissertação e colocávamos as novidades dos encontros de orientadores em dia. Elas foram importantíssimas para a realização desta pesquisa, bem como a ajuda de Bruno Ferreira, que sempre me orientou desde os primeiros dias de mestrado, compartilhando experiências, aconselhando e confiando em mim.

Era março de 2017 e estávamos começando a encaminhar a elaboração do Material didático. Comentávamos, então, sobre os relatos dos professores, as escolhas dos temas e comissão do material. Durante uma de nossas conversas, ela me contava que trabalhava com alimentação, artesanato, brincadeiras, pinturas, lendas e mitos a partir da escola. Assim como muitos professores, ela gostaria de ter mais contato com os sábios *kófa* e/ou *kujá* para auxiliar em algumas aulas, em poder mediar os encontros das crianças com os velhos para ouvirem suas histórias, momentos que ela lembra com carinho de sua infância e adolescência. Segundo a Nice, quando se fala dos temas trabalhados em reuniões e nas salas de aula, da saúde, dos remédios do mato, dos conhecimentos dos velhos e das caminhadas, se fala de território. Além disso, a territorialidade são as metades clônicas *Kamé* e *Kajru*:

Porque nós queríamos fazer uma caminhada na mata, porque nas plantas tem o kamé e tem o kajru e que fosse feito uma filmagem, velho ou velha, pode ser dois, cada um com uma visão, um kamé e um kajru. Que daí as plantas, o kamé e o kajru sabe “ah, esse pertence pra mim” esse é da minha marca, tanto quanto nos animais também né? E fazer também trabalho voltado pros animais voltado nessa linha saber se esse animal é kamé, kajru, porque... envolve muita coisa. E pra passar e transmitir esse conhecimento é legal alguém que entenda bastante, né? (Fala de Evanice Kutá, março de 2017)

Assim, natureza e cultura não são separados com fronteiras rígidas, mas plantas e animais, céu, rios, lagos, seres invisíveis também compartilham com os Kaingang o fato de possuírem espírito, bem como são divididos em metades clônicas *Kamé* e *Kajru* igualmente como ocorre na sociedade Kaingang (Baptista da silva, 2001). O mito de origem dos gêmeos

ancestrais é de extrema importância na sociocosmologia do povo, orientando formas de sociabilidade, casamentos, funerais e prática dos *kujá*. As metades, como vários outros povos *Jê*, são exogâmicas — pessoas de mesma marca não podem casar entre si, além de serem patrilineares. Apesar das semelhanças, diferentemente do caso do povo Bororo, em que a organização espacial reflete as divisões clânicas, as metades clânicas não interferem na organização física dos aldeamentos, demarcando os corpos *kamé* e *kajru* nas relações sociais, estéticas, grafismos, características físicas e emocionais (Baptista da Silva, 2001; Rosa, 2005). Além disso, todo o cosmos Kaingang é também dividido conforme os gêmeos ancestrais, como plantas, animais, seres, fenômenos naturais e os nomes das pessoas que vem do mato, por exemplo (BAPTISTA DA SILVA, 2001). Portanto, há sempre possibilidade de uma sociabilidade com os seres extrahumanos.



Figura 18: Marcas pintadas no espaço cultural kaingang. Figura 17- Marcas pintadas no espaço cultural kaingang, Lomba do Pinheiro. Fonte da autora, 2016.

Eu dava uma olhada antes, né? Até porque, antes de eu ser professora, eu já andava por aí. Nós íamos no rio... têm caminhos que a gente conhece. Quando eu fui falar das metades - tudo no mundo é kamé ou kajru, né? Também envolvi as plantas: as metades têm nas plantas e também têm nos animais, assim como o *rój* e o *kesẽ* né, um é *kamé* e outro *kajru*. Uma coisa vai puxando a outra, tudo está ligado. E aí, comecei a trabalhar com eles para eles identificarem as plantas. Que é *kamé*, que planta que é *kajru*? Essa é uma forma muito melhor de aprender que só ler o texto ou só explicar. Eles vão vendo e comparando: ah esse aqui é compridinho, esse é arredondado, né? Essa árvore é comprida, essa outra mais redonda. (Evanice Kutá, Março de 2017)

Quando Iracema Gá Té Nascimento me explicava sobre os perigos de uma árvore

invasora nas entranhas do Morro Santana, em 2013, chamava o pinheiro de “estrangeiro”. Eu queria saber, na época, com a visão de uma menina que pouco saía da cidade, como que ela sabia que pinheiro era uma planta invasora, estrangeira. Era diferente do pinheiro nativo, o *fág*, que é um parente seu, como argumentado por Douglas da Rosa no primeiro capítulo. Para Iracema, era óbvio, ela conhecia aquelas plantas, ela convivia desde muito tempo com elas, assim como seu *jangré*. Os *kujá* e *kófa* são constituídos das memórias dos outros tempos, das experiências e de seus parentes. Para ela, aquele pinheiro não era o pinheiro nativo, o *fág* que ela tão bem conhecia como seu parente, porque aquele ser não fazia parte da família, não era nem *kamé*, nem *kajru*.

O território para os Kaingang também é onde habitam os espíritos de seus ancestrais e de outros seres, onde estão enterrados os mortos, onde os vivos querem enterrar seus umbigos. Assim, devemos entender o território como uma dimensão sociopolítico-cosmológica. Segundo Tommasino (2005:5), *Ga* (terra) é o local “onde os Kaingang se realizam como sociedade específica fundada num espaço físico, social e simbolicamente transformado”. Isso quer dizer, é a territorialidade necessária para os Kaingang viverem do seu modo, com suas regras, alianças, seções, metades, etc. *Ga* possui uma dimensão mitológica: “os primeiros Kaingang saíram de dentro da terra e a ela retornarão depois da morte” conforme a autora relembra o mito coletado por Baldus (1979 *apud* TOMMASINO, 2005). Assim, há um sentido de terra mais *ocidental* (com todas as ressalvas que fizemos) e uma territorialidade Kaingang diferente da terra-como-recurso *ocidental*, que envolve as dimensões mitológicas e cosmológicas da *Ga*, ou *nãñ ga.*, mas está ligada à sua cosmologia.

### 3.

Em um dos encontros, em 2014, na *fág nhin*, um professor da área *Topê pẽn*, localizada no Morro do Osso, deu continuidade às discussões sobre materiais didáticos, temas de aula, metodologias e o papel da escola. Os assuntos se sobrepõem e se complementam. O educador conta um projeto que fazia em sua escola. Uma vez por semana, no lugar da merenda escolar, ele combinava fazer comidas Kaingang. Não só comem a merenda Kaingang, mas participam do processo inteiro. Aprendem quais comidas são, as histórias das plantas conversando com os *kófa*, onde existem as comidas, os tempos de cada alimento, ciclos das plantas, como fazem para colher no mato e como preparar. As falas sobre remédios do mato, alimentos, saladas do mato e animais são inseparáveis das constatações sobre a

dificuldade que o desmatamento e o pouco território impõem a vida dos Kaingang. Após sua fala sobre o projeto de alimentação, o professor enumerou uma série de problemas enfrentados no Morro do Osso para encontrar as plantas e os animais necessários para uma boa alimentação Kaingang.

Assim como Orilde, as atividades do professor se comprometem com a falta de territorialidade Kaingang. As fronteiras que não permitem acesso aos matos, ou os matos não mais existentes, que ainda habitam a memória e o corpo de meus colaboradores das pesquisa não corresponde ao que consideram o modo de vida Kaingang. No caso do Morro do Osso, existe um mato que é cercado como área de preservação ambiental. O desmatamento, bem como as fronteiras que não permitem acesso às florestas, são obstáculos para que os Kaingang vivam de acordo com o que consideram seu modo de viver. O mato ainda habita a memória e o corpo de meus colaboradores de pesquisa. Os alimentos, as relações com outros seres e os remédios do mato, como já mencionado pelos *kófa* e *kujá* são elementos que fazem parte das pessoas, e portanto permitem que estes continuem vivendo. Os contextos de acampamento apresentam ainda mais conflitos com o entorno e com essas questões, principalmente os que estão localizados, em meio a centros urbanos ou ilhas em meio a monoculturas de soja e fumo. Assim, os professores indígenas, que além das ofensivas burocracias da escola, enfrentam problemas cotidianos para pensar nos modos de produção de conhecimento Kaingang fora e dentro do ambiente escolar, e por consequência grande dificuldade de pensar e criar estratégias de ensino “diferenciado”. O professor que ensina os alunos sobre alimentação e a Orilde que não gostaria de separar uma “teoria” da “prática” dos remédios do mato, enfrentam tais dificuldades.

Como reforçar na escola, a concepção que vem dos pais e avós, de gerações ancestrais de um ser Kaingang que é formado por essas relações que dependem da territorialidade Kaingang? Políticas de território, ao longo dos anos, somadas às políticas anti-indígenas de bilinguismo de transição atuaram de forma genocida e etnocida. Hoje em dia, os professores guerreiros estão, a cada dia, assumindo responsabilidades, papéis políticos novos nas suas aldeias, como mais uma frente de atuação dos guerreiros Kaingang - tendo em vista o potencial destrutivo e construtivo que a escola tem.

Um dos caminhos que se encontra para tentar resolver essas questões é tentar encontrar linguagens em comum. Se fala de uma *interculturalidade*, como uma tentativa de simetrizar

relações que historicamente são desiguais. Essa noção, será melhor explorada no terceiro capítulo, mas podemos notar que é muito mais levada à sério por professores indígenas, que cotidianamente já a praticam, desde que nascem. Podemos falar de uma *inter* científicidade, *inter* culturalidade, no sentido de que essas outras formas de habitar outros mundos, ou essas outras sociocosmologias diferentes sejam cada vez mais aceitas no espaço escolar. Quando falo em aceitação, estou falando de uma legitimação de outros modos de produção de conhecimento não ocidentais como legítimas, buscando, no mínimo, uma simetriação em relação ao poder dessas duas lógicas, que até então há uma hierarquização de um sistema de conhecimento não indígena predominante, inclusive, nas escolas indígenas.

#### 4.

Em um dos primeiros encontros de orientadores indígenas do programa, no início de 2014, alguns professores e estudantes de pós-graduação organizaram pequenas aulas de formação para os professores bilíngues. Uma dessas formações foi ministrada pelo professor Sergio Baptista da Silva. Na época, ele propunha pensar em cartografias sociais nas escolas, com intuito de mapear espaços e práticas educativas. Inspirado pelo trabalho de Alfredo Wagner, a proposta da nova cartografia social tem objetivo de possibilitar através de técnicas que coletivos se autocartografem e autodefinam seus territórios (BAPTISTA DA SILVA, 2013). A ideia de Baptista da Silva (2013) é cartografar não só o território, mas os locais de práticas educativas para além do ambiente escolar restrito. No primeiro grande encontro do Saberes Indígenas do povo Kaingang — cerca de 200 pessoas, em 2014 — certos grupos apresentaram etnomapas, imagens de satélite e desenhos de suas terras ou arredores das escolas. Foram pensados mapas, etnomapas envolvendo os mais velhos e algo que pudesse transpassar as disciplinas - mapa é geografia, história, artes, etc. Alguns optam por trabalhar com remédios do mato, outros com comidas, alguns trazem as brincadeiras e armadilhas de caça.

Em uma das reuniões de orientadores, em 2017, um dos professores da T.I de Nonoai decidiu fazer uma pesquisa com *kófa* e *kujá*, abordando o tema do território. Seu grupo desejava fazer mapas, etnomapeamentos da T.I de Nonoai – o primeiro aldeamento do Rio Grande do Sul. Além disso, gostariam de buscar a história da terra a partir das lembranças dos

*kófa*. A ideia era de que o tema “território” ultrapassasse o período de 40 minutos de aula de Kaingang juntando o tempo das aulas de história e geografia, por exemplo. Em algumas experiências que pude acompanhar a elaboração de etnomapeamento em T.I do Rio Grande do Sul<sup>19</sup> pude notar que enquanto os indígenas desenhavam em uma folha de papel o local em que moravam, conforme conversávamos sobre caças, coletas de frutas, espaços espirituais importantes, e pesca, por exemplo, havia sempre a necessidade de aumentar o tamanho do papel. Certos casos, já começávamos com papéis maiores, e mesmo assim, isso era recorrente (Figura 19).



Figura 19: Elaboração do etnomapeamento, Inhacorá. Fonte da autora, 2015

No Estado, as maiores áreas indígenas como Nonoai e Guarita possuem cerca de 20 mil hectares e reúnem milhares de indígenas de diferentes povos e setores. As outras terras existentes são menores, muitas ainda não têm demarcação territorial. Assim, quando fazíamos alguma atividade relacionada aos mapas, os desenhos mostravam como a territorialidade dos povos ultrapassava as fronteiras delimitadas pelo Estado, mostrando uma série de relações que a cartografia tradicional não percebe. É assim, que Sergio Baptista (2013) propõe para os professores indígenas que usem tal metodologia na escola indígena, a autcartografia dos espaços educativos indígenas nas T.Is. “Onde se aprende? O que se aprende? Com quem?”

<sup>19</sup> Reforço que minhas experiências foram no sul do Brasil, que possui um contexto muito diferente das terras localizadas na Amazônia, em que as extensões territoriais são muito maiores.

Como?”, concluímos que essa metodologia proporciona pesquisar e conhecer processos históricos da comunidade e lugares não escolares de aprendizagem que envolvem suas próprias sociocosmo-ontologias, como casas, locais de coleta de material para artesanato, pátios, casas de fogo de chão, matão, rios, entre outros.

## 5.

Era inverno de 2016 quando retornei à T.I Inhacorá, em São Valério do Sul, no noroeste do Estado. Era a primeira vez que visitava os Kaingang de Inhacorá como pesquisadora e como gestora da Ação Saberes Indígenas na Escola. Ainda incerta sobre os rumos da dissertação, fui com o intuito de pedir permissão ao cacique e aos professores do Instituto Ângelo Manhká Miguel para realizar a pesquisa. Em uma das tardes daquela semana de julho, participei de uma aula de metodologia para educação infantil, ministrada pela professora Tânia, para o Curso de Magistério Indígena. Tânia é uma professora *fóg*, que na época se aproximava de sua aposentadoria. Isso não impedia, segundo o coordenador Bruno Ferreira, de ela ser uma das professoras que mais se dedica, por exemplo, a aprender palavras na língua Kaingang. Chegando na sala de aula, no segundo andar do prédio, alguns alunos já a esperavam, mas a maioria ainda estendia o “intervalo”. A professora, compreensiva, não pareceu se incomodar durante uns 5 ou 10 minutos.

A proposta da professora Tânia, nos dois últimos períodos, era pensar em atividades lúdicas e que os futuros professores pudessem realizar com os alunos dentro da classe. Antes de começar as atividades práticas, ela tentava retomar as questões discutidas nos períodos anteriores. Os únicos estudantes que fizeram o movimento proposto de relembrar as discussões que antecederam aquele período foram o Fernando, que já é pai de uma menina secretário da escola Marechal Rondon e Fabiana, professora da educação infantil na mesma escola e também participa da Rede de Saberes Indígenas na Escola. Fabiana reclamava da dificuldade, muitas vezes, de realizar atividades com os pequenos alunos indígenas no *pátio* da escola. Conversaram sobre levar as crianças para fora da sala de aula e os desafios exigidos e planejamentos de atividades “na rua”. Fernando achou muito importante levar as crianças para fora da sala de aula, e disse que deveria ser assim regularmente: a criança aprende e é muito mais feliz na rua.



6.

Em um dos encontros de orientadores de 2016, Ivone Daniel, professora da Ação Saberes Indígenas na Escola e orientadora de diversas escolas em terras distintas, falava sobre os planos de abordar as comidas Kaingang. Ela argumentava a importância de trabalhar tal tema com os professores e a comunidade, e que podia ser visto como algo simples, mas que tinha um amplo alcance. As comidas, dizia Ivone, envolvem histórias da comunidade, da terra, e os tempos Kaingang (*uri, vãšỹ*), como calendário, mitos, lendas e território. Disse que o mito do milho é também filosofia. Além disso, ressaltava a importância de escolher um tema que as crianças têm acesso ao material e poderiam realizar suas buscas e reconhecer seus conhecimentos Kaingang. Iraci, professora e também estudante indígena, complementou a discussão: “tá vendo, a nossa cultura tá em nós, na sala de aula a gente esquece mas quando a gente tá na rua “acontece”.

Estar na rua, fora da sala de aula, é estar em contato com todas as possibilidades da territorialidade Kaingang. Assim, o território vai conversando e produzindo eixos de relações com os eixos da escola-colonizadora-burocrática bem como com a memória, a *ga*, e a mitocsmologia.

A professora da Escola Estadual Indígena Almerinda de Mello há 8 anos, a Evanice Kutá, uma das principais colaboradoras para esta pesquisa, compartilhava sua rotina comigo. Acordávamos cedo, ela preparava o café da manhã para ela e seus filhos, os encaminhava para escola de ensino médio da cidade, e abria sua sombrinha, fazia chuva ou sol. Ao sair de casa, caminhava pela estradinha de barro marrom, acenando a todos os rostos que apareciam pelas janelas, enquanto passava pelas casas de todos seus alunos, ex-alunos, sogra, e cunhada até chegar à escola, no outro canto do acampamento Horto Florestal, no Salto do Jacuí. No primeiro dia, perguntei a ela o que estava planejando para as aulas seguintes, ou como, em geral ela fazia o planejamento das aulas. Conversa vai e vem, ela me disse que gostava e já havia trabalhado com as crianças sobre a questão dos mitos, ou dos *ó*, bem como a professora Kanhinká também disse. Nice me explicou que como todas as coisas que existem têm seu próprio tempo, uma maneira de organizar o ano letivo é a partir desses mitos. Os mitos, conforme vimos em Lévi-Strauss possuem uma eficácia permanente, assim é, segundo a professora, ela prepara: o tempo do milho, do pinhão, das cobras, de cada fruta, de pássaros,

flores, entre outras. Todas essas lendas, mitos ou histórias são acompanhadas de atividades preparadas pela professora. Alguns afazeres são criados para dentro da sala de aula, mas em geral, todos iniciam fora dela.

Questionei novamente, como *fóg* que, às vezes, não sabe se portar e corta falas que deveriam fluir na sua própria linha de pensamento, como bem explica a orientadora Sueli Krengre Cândido (2014), em seu TCC. O que é fora? Perguntei. Ela respondeu: – Uma sombra, um lugar que a gente goste, perto dos grandes *fág* que têm lá atrás. É embaixo dos *fág*, por exemplo, que ela leva seus alunos, todos anos para colher pinhão e enquanto sentam e descansam, ela conta a história da gralha azul. Antes, ela combina com a merendeira de preparar o pinhão cozido ou no fogo de chão, e assim todos comem enquanto ouvem as histórias das parentes araucárias. O mesmo acontece com o milho e outros seres.

Certo dia quando tomávamos mate, ela me contou sobre a vontade de filmar algumas coisas na comunidade, principalmente quando chamasse um velho sábio para caminhar junto com as crianças no mato. Nice fez questão de me explicar: “Se tu vai pro mato, vai fazer uma caminhada, lá tu vai encontrar muita coisa, eles conhecem, vão falando, ia ser um vídeo bem interessante. Todos juntos. Porque uma coisa é no papel, outra coisa é lá na rua”.

O “lá fora” ou “lá na rua” referido pelas professoras Kaingang, significa outros modos de lecionar, ou de aprendizagem junto às crianças, que não seja em sala de aula. Muitos professores trazem nos grandes encontros fotos de atividades que fizeram “lá fora”, como caminhadas no mato, histórias contadas na beira do fogo, conversas com *kujá* e *kófa* da comunidade sentados ao chão, aprendizagem de artesanato, entre outras atividades. Esses momentos tendem a ser em datas específicas, e muitos professores reclamam da falta de abertura das direções das escolas para realização de tais atividades.

Ir para “fora” da escola que os professores tanto comentavam anteriormente, se refere aos aprendizados da prática, do mato, quando levamos em consideração que a territorialidade Kaingang é diferente daquela entendida por modos cartesianos, de recursos e propriedades privadas. O *nãn ga* (mato, terra) é feito de inúmeras relações com plantas, animais, espíritos, espíritos guias e gentes. É possível notar que os aprendizados e modos de conhecimento — não as informações soltas — se dão por meio de inúmeras relações. Professores e alunos, pais e filhos, avós e netos, cunhados, pessoas e animais, pessoas e plantas, pessoas e espíritos numa troca contínua. Pensar em pessoas e animais, plantas e espíritos não como algo separado

em esferas distintas, mas como uma continuidade, uma possibilidade de, ou até mesmo como graus, diria Descola (2004). Em geral, os conhecimentos buscados “fora” da escola para trazer para dentro da escola envolvem encontros. Esses encontros são com parentes, professores, plantas, bichos, fogo. A junção mais referenciada pelos professores quando aflitos, perdidos e com ganas de aprender e de fazer “pesquisa”, são os *kujá* e *kófa*.



Figura 20: Preparação dos *kujá*. Fonte da autora, 2017

O que acontece quando os professores estão em acampamentos que não possuem área demarcada, que não possuem seus matos, rios, bichos que tanto ensinam? O que acontece quando os acampamentos se tornam menos atrativos para os velhos e *kujá* morarem, em meio a violências e riscos de desapropriação juntamente com a falta de florestas? É o caso de algumas comunidades do programa, que enfrentam dificuldades em fazer esses movimentos e criam expectativas no grande grupo em ter convivência com os velhos e parentes. Essas questões serão exploradas também, no capítulo seguinte, em que contarei os casos de diferentes comunidades e suas relações com o território.

### 3. “Registros a gente perde, mas a memória nunca”



## Capítulo 3

### “Registros a gente perde, mas a memória nunca”

*Agora empreendo um caminho de volta, que não é volta porque sou outra. Voltar é sempre uma impossibilidade. Ainda bem. [...] Dentro de mim ecoam as vozes de todos que me marcaram.*

*Eliane Brum*

“Registros a gente perde, mas a memória nunca” disse o professor Dorvalino Refej Cardoso em uma das vezes que proferia uma fala para estudantes indígenas e não indígenas sobre educação. Relembra períodos históricos da escolarização indígena, enquanto contava como se sentia em tais períodos, e como era mais importante o conhecimento de deitar na grama e pensar sobre os formatos das nuvens no céu, reconhecer os cheiros das coisas do mato, do que repetições vazias de sentido em uma sala de aula fechada. Tais repetições, cadernos, anotações que os *fóg* estão acostumados a fazer podem se perder no tempo. Entretanto, toda vez que olha para o céu e percebe os formatos das nuvens, ou sente os cheiros, ele lembra as outras ocasiões que fez isso, com quem estava, com quem compartilhou com ele esses momentos de aprendizagem.

Preocupação da maioria dos professores e *kófa*, como já mencionado anteriormente, é que as pessoas mais jovens da comunidade percam a língua, as tradições, convívios, os costumes, ou a *cultura*. Os jovens não levam tão a sério, não “dão bola”, não entendem a importância. Alvo de muitas discussões, geralmente muitas das soluções são encontradas na própria escola. Por certa abertura aos outros, em muitos casos, os Kaingang são vistos como *bugres* que já “perderam sua cultura”, como se não fossem mais índios e que não merecem, portanto, suas terras demarcadas. Mas, não é um tanto incoerente que se busque a *cultura* própria numa instituição de *fora* dela? No entanto, apesar da aparente contradição, o de *fora* e o de *dentro* não são necessariamente polos comunicáveis<sup>20</sup>. Como veremos no capítulo 5, os Kaingang buscam muito nos outros — seja a universidade, escolas, animais, plantas, parentes, *jangré*, para se constituir enquanto Kaingang.

Como também predar o passado? Não é de um passado estático que se pretende voltar,

---

20 Ver Lodoño (1998), no caso dos Muinane.

porque nunca se é o mesmo no presente — e o passado é vivo nas memórias pessoais, nas nossas ideias e concepções. O *vãsy* se reatualiza no *uri*. Assim como os mitos, as narrativas que evocam os tempos outros, o *resgate* da *cultura* não é como voltar alguns passos e pegar coisas em um cestaria de objetos culturais que estiveram ali intocáveis e vivendo congelados, sem acompanhar a história do mundo, as gerações e o convívio.

Os professores e os *kófa* que também podem parecer ter uma relação contraditória entre novo/velho, escola/tradição, escolarização/educação, resolvem isso buscando uns aos outros. Os professores convidam os *kófa* para suas aulas, para realizar atividades com as crianças, construir conjuntamente tais momentos, bem como fazem suas pesquisas com os *kófa*. Alguns velhos pedem que os professores os procurem, oferecem falas, palestras e oficinas de culinárias. Também falam aos professores quando entendem que têm preocupações comuns, assim como propõem às antropólogas e aos pesquisadores, por exemplo: vamos fazer um projetilzinho? Os projetos — projetos de futuro —, geralmente, se fazem olhando para o passado: no meu tempo era assim, nos tempos dos meus avós era assim também, como vamos fazer no futuro para que isso não se perca?

Em geral, os professores com quem convivo sempre relembram sobre esses movimentos que o Dorvalino compartilhou conosco, como “resgate cultural”, uma recuperação das coisas da cultura, ou como encontrar metodologias para *fortalecer* a cultura? A princípio, em meio a essas falas, sentia um incômodo sempre que ouvia tal expressão. Se há uma cultura para ser resgatada, quer dizer que ela não existe mais? Por que se repete tanto isso? Passei a considerar algumas questões a partir disso. Em primeiro lugar, essas falas eram proferidas em locais de reuniões sobre política pública, ou de reuniões com setores do Estado. Em alguns casos, havia certa disputa em relação a uma “pureza” Kaingang entre grupos, sempre seguida de elencar elementos da “cultura” que cada comunidade tem. O que também passou a me chamar atenção era o uso da “cultura” em português nesses espaços de discussão. Em alguns casos, durante uma fala na língua kaingang, saltou entre as palavras nasais “cultura”, ou “resgate cultural”.

Como os cantos de ida e volta que saem dos países colonizados e retornam para os centros, são devolvidas aos remetentes, Manuela Carneiro da Cunha considera que o conceito de *cultura* foi muito divulgado entre antropólogos para se referir a vida dos outros e agora passa a ser utilizado por estas populações, voltando com novos significados. Há quem defenda

que o termo não deve ser mais usado, ou que já perdeu o valor antropológico, como Abu Lughod em *Writing against culture* (1991). A questão, é que as pessoas com quem convivemos e trabalhamos estão fazendo uso do conceito, assim como a legislação sobre políticas culturais e escolares. Concordo com a autora sobre o papel político do uso da cultura, inspirada pela noção de que pode haver uma indianização da cultura, como propõe Sahlins (*apud* CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Se a cultura que nós, antropólogas, trabalhamos é uma invenção, qual a invenção<sup>21</sup> está sendo devolvida? Ou melhor, o que acontece no *entre* essas noções e traduções, ou nos efeitos nessa tradução/traição? Carneiro da Cunha (2009) nota que os indígenas passam a produzir reivindicações a partir de uma linguagem dominante – para obter reconhecimento. A autora dá ênfase ao uso de uma “cultura” com aspas que se dá nos espaços interétnicos. Mas, talvez uma das questões principais que Manuela Carneiro da Cunha (2009: 356) nos coloca é: “como é possível operar simultaneamente sob a égide da “cultura” e da cultura?”.

Meus incômodos — que ainda permanecem — são motivados pela forma com que “resgate da cultura” pode expressar que não há mais uma *cultura* Kaingang, ou que os índios são mais bugres e menos índios. A expressão também evoca uma ideia de algo que deveria ser fixo e imóvel, ou como parte de uma *essência*, como se a cultura dos *outros* não pudesse ser modificada. Mas quem espera isso? Talvez as próprias políticas públicas culturais que possuem uma linguagem enfática nesses termos, ou as políticas territoriais — que veremos não ser tão diferentes assim — que durante o processo, há um sentimento dos indígenas de que devem provar sua indianidade. E como se faz isso? Através da cultura.

Passei a me interessar no porquê os professores sempre traduziam essas expressões para o português. Que usos estão sendo feitos disso? Talvez, seja mais notável o uso das expressões *fortalecimento da cultura* e *resgate cultural*. A ideia de manter, preservar, conservar me parecia estar de acordo com a ideia de essência imutável – talvez mais de uma perspectiva estatal que espera os índios e suas tradições intactas, diferente de um sentido Kaingang de reencontrar com as memórias e lições de seus ancestrais. Podemos pensar que por muito tempo o uso do conceito cultura nos nossos próprios trabalhos contribuiu para essa ideia. Outra observação é que na própria legislação de políticas culturais, e no caso, de políticas de escolarização indígena, há a ideia de uma “cultura” com aspas que permanece.

---

21 Roy Wagner ([1976] 2010).

Assim como já expressado, a ideia não é que há uma “cultura com aspas” e uma *cultura* que se pode desvendar, descobrir ou interpretar. A ideia não é “perpetuar uma dualidade entre cultura para dentro e cultura para fora, mas chamar a atenção para o fato de que a cultura se enuncia, sempre, imediatamente, entre o dentro e o fora” (COELHO DE SOUZA, 2010: 106).

Nos últimos anos, estive próxima às escolas, à universidade e às políticas públicas nesse sentido. São nestes ambientes que escuto, tão frequentemente, as expressões sobre cultura. Talvez, essas palavras sejam enfatizadas dessa maneira, nesses ambientes, porque além da reafirmação desses discursos na legislação e políticas, a escola é um ser que é de *fora*, no entanto está *dentro* das aldeias. O quanto de *fora* e *dentro* é relativo à cada localidade. Por ela, transpassam possibilidades de dialogar com outros mundos, com estrangeiros, e assim apreendê-los. Ela tem a capacidade de transformar em *outro*, e portanto, em *aliança* tanto o que é de fora, dos *fóg* (a escrita, a leitura, a política, etc) porque está dentro da comunidade, mas por ser uma instituição estatal, também tem a competência de estranhar o que é de *dentro*, dos Kaingang (como os *kófa* o *nãñ ga*, *kujá*, etc).

Portanto, a escola vai operando a terra-territorialidade, assim como a cultura, numa metalinguagem que fala de si mesma.

Quando os professores evocam sua cultura, ou seu resgate da cultura, não significa apenas uma *performance* de algo, ou como os meus incômodos, não remete a algo que não existe mais e eles precisam ir buscar algo intacto, pois já são diferentes. Nesse sentido, há sempre algo de invenção e de criação (WAGNER, 2010 [1976]). Aracy Lopes da Silva (1991) analisa modos que diferentes autores lidam com as questões sobre criatividade na cultura. Para ela, Sahlins relaciona tal potencial inventivo à capacidade de captar-se à experiência histórica (1991: 194). Desse modo, uma *cultura*, ou um modo de ser não está isolado do mundo fora de contato. Assim, deveríamos levar em consideração os processos históricos e diferentes contatos e trocas que os povos fazem.

### 3.1 Diferenças internas, semelhanças anteriores

Era março de 2017, tarde de quinta-feira. Chegando na escola indígena Almerinda de Melo na comunidade Kaingang Horto Florestal, no Salto do Jacuí, as professoras aguardavam



ansiosamente o fim das aulas. Vou ao encontro da diretora da escola, a Fátima Kaingang como é conhecida por todo Salto. Visivelmente agitada, sentada em frente ao computador, acabava de escrever documentos, listas de presença, e a programação do encontro que aconteceria no dia seguinte. Uma breve pausa para me receber e tomar um mate no pátio da escola, me colocar a par das fofocas locais e da expectativa de receber os colegas. Voltamos para a pequena sala de direção, e já sou envolvida nos preparativos finais anteriores ao encontro. Aos poucos, a professora de Kaingang, Nice, e a professora *fóg* Juliana se juntaram a nós, após liberarem suas respectivas turmas. Juliana havia ficado responsável por preparar bolos e cucas. Zeca, marido da Fátima, chegou com as compras do mercado. Cada um dividiu entre si as tarefas para o encontro, e naquele momento a preocupação era em torno do preparo do café da manhã e do almoço do dia posterior: é preciso receber bem os convidados.

Os professores Kaingang, reunidos no dia seguinte, já bem recebidos e alimentados pela farta mesa de café, discutiam políticas locais e educacionais. Era o primeiro encontro local da terceira edição da Ação Saberes Indígenas na Escola entre o orientador de Inhacorá e seus cursistas das diferentes aldeias. Os professores são de três T.I diferentes, Inhacorá (São Valério do Sul), Horto Florestal (Salto do Jacuí) e Três Soitas (Santa Maria). No encontro, também participam a formadora Fátima (Horto Florestal) e o pesquisador Valmir (Inhacorá). Estávamos reunidos, sentados em círculo no pátio central da Escola Almerinda de Melo, na comunidade Horto Florestal. Juarez, o orientador do grupo, conduzia a reunião junto à Fátima e ao Valmir. Precisavam decidir qual o tema trabalhariam na atual edição da ação, o que preparariam para o grande encontro Kaingang, e qual seria a proposta de material didático. Muita conversa sobre a necessidade de literatura, textos escritos na língua Kaingang. Mas alguns professores demonstravam uma preocupação com materiais que pudessem ser trabalhados como os ó, histórias, geografia e biologia. Histórias dos velhos, das terras indígenas, das lutas. A geografia dos mapas, dos matos, das estações do ano e tempos Kaingang.



Figura 21: Encontro regional de professores ASIE Salto do Jacuí. Fonte da autora, 2017

Professores e professoras das diferentes áreas indígenas, estavam preocupados em definir a temática à qual iriam dedicar seus esforços de pesquisa nos próximos meses. Essa pesquisa tinha o intuito de desenvolver textos e atividades para mostrar para os colegas Kaingang de outras áreas indígenas no grande encontro. Os professores de Inhacorá, em maior número, sugerem que se faça uma abordagem sobre narrativas, histórias e mitos dos *kófa* mais velhos. Estavam preocupados não só com as séries iniciais, mas também com a falta de literatura escrita em Kaingang, de textos que pudessem ser lidos na língua materna: “só tem livro de fora pra dentro”. Gostariam de produzir mais literatura na língua materna.

Alguns professores da E.E.E.F Marechal Rondon, em Inhacorá, são também professores ou alunos do Instituto de Educação Ângelo Manhka Miguel, único no Estado que contempla magistério diferenciado, bem como EJA e ensino médio. A ASIE tem como foco os anos iniciais da educação básica, no entanto, tais educadores, que acompanham seus alunos dos anos iniciais até o ensino médio, se preocupam com a falta de material e discussões sobre o ensino específico nas séries mais avançadas do ensino fundamental, bem como o ensino médio. A escolha de trabalhar com *ó dos velhos*, de modo a traduzir e fazer grandes textos escritos apenas em Kaingang, é uma ideia para responder a essa necessidade da comunidade. As narrativas extensas podem ser trabalhadas com os pequenos ao serem contadas pelos

professores, bem como um exercício de leitura pelos alunos maiores.

Fátima e Nice demonstram preocupação de que as falas dos velhos contidas nos textos estejam também em português. Diferentemente de Inhacorá, na comunidade das professoras, há apenas uma escola que trabalha com seres iniciais. No Horto Florestal, há um agravante: por conta das inúmeras vezes que foram expulsos de suas terras e perseguidos, os indígenas não falam mais a língua materna. Nice, é a única pessoa que tem domínio, e trata de criar vários tipos de atividades de resgate linguístico e *cultural*. Trabalha, diferentemente dos outros professores de seu grupo, no caminho inverso: do português para o Kaingang, já que seus alunos não o trazem de casa. Assim, ela traduz, por exemplo, cantigas infantis em português, que as crianças já estão habituadas, para o Kaingang. Os alunos adoram as cantorias e apresentam para a comunidade e também para o município.

Dentro da política pública, esses grupos foram colocados para trabalhar em conjunto. As três áreas foram postas juntas por serem as mais próximas geograficamente, ainda que seja o grupo que tem cursistas mais distantes entre si. As três cidades não são perto umas das outras, mas são as aldeias mais próximas daquela região. Alguns cursistas reclamam da dificuldade de encontrar os outros colegas, gostariam de se ver mais, de se falar mais. Principalmente, os professores dos acampamentos, que possuem escolas mais novas, lecionam há menos tempo e enfrentam adversidades, como as desapropriações, a pobreza da comunidade, a falta de direitos básicos, por exemplo, água e saneamento, entre outros. Mas, além do distanciamento geográfico que o grupo enfrenta, há também diferenças.

O povo Kaingang possui entre 30 e 40 mil pessoas segundo o censo de 2010. São várias T.I e acampamentos entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Segundo a linguista Ursula Wiesemann existem cinco dialetos principais que configuram a “gramática do índio” como dizia o *kujá* Jorge Garcia. A linguista, que foi responsável pela criação da ortografia Kaingang e pela tradução da bíblia em Kaingang considera dialetos diferentes: (1) de São Paulo, (2) Paraná, (3) Central, (4) Sudoeste e (5) Sudeste. Mas, as diferenças entre os grupos Kaingang não estão somente situadas no campo linguístico. As relações que desenvolveram com outros grupos e com as expropriações territoriais, por exemplo, também contribuem para uma maior diferenciação. Assim, as aldeias Kaingang do Rio Grande do Sul, por estarem localizadas na porção de território inventada pelos *fóg*, não quer dizer que são todas iguais, ou que existe uma *cultura* verdadeira, única e

imutável compartilhada por todos esses povos.

Mabilde ([1836-1866] 1983) já notava que havia diferenças significativas entre grupos de coroados, como veremos a seguir. O que questiono é o caráter, ainda, homogeneizador e essencialista, de modo geral, das políticas públicas que, quando não consideram que não existem especificidades e diferenças entre povos indígenas, consideram uma massa homogênea de gente não branca e têm dificuldade de enxergar que existem diferenças também internas entre os povos. Penso que, as políticas unem os Kaingang por um viés que não é a perspectiva de união dos próprios indígenas, como aprofundaremos mais tarde.

Todas essas circunstâncias me fazem supor, às vezes, que os selvagens de que tratamos sejam diferentes, ainda que tenham o mesmo caráter físico ou aparência dos indígenas coroados das províncias de Mato Grosso, São Paulo, Santa Catarina e Paraná e, tanto uns como outros, o mesmo distintivo do cabelo tonsurado. Os coroados desta província diferem, tanto na linguagem, como nos usos e costumes [...] Assemelham-se, porém, todos os indígenas coroados, sem distinção alguma, no caráter feroz e sanguinário. Quanto ao mais, em tudo diferem entre si e até se perseguem, mutuamente, fazendo guerra e se exterminando, quando acham ocasião. (MABILDE, [1836-1866] 1983, p. 11)

Obviamente é mais barato, mais viável fazer arranjos políticos que seguem a geografia, ou a concepção territorial estatal entre estados, e microrregiões. Porém, essas divisões por proximidade de região, por exemplo, não querem dizer, necessariamente, que existam semelhanças de situações. Tais junções e desentendimentos acarretam e intensificam alianças e inimizades entre famílias e comunidades que discordam sobre os usos da língua, perspectivas sobre materiais, quando devem trabalhar em conjunto para tal. O que pretendo mostrar é que existem muitas maneiras de se relacionar com a territorialidade, e conseqüentemente de pensar educação, escolarização e estratégias no contato com o Estado e entre as comunidades.

Por que falar tanto sobre diferenças internas? Porque elas não são percebidas, de modo geral, pelas políticas públicas. Desse modo, as questões de fundo, que os unem também são negligenciadas. Quando não percebidas, reforçam um modo de fazer que desconsidera os modos de produção de conhecimento, os modos de vida dos indígenas, perpetuando

exclusões. O passado mítico em comum diz muito sobre a produção de conhecimento, sobre a formação dos corpos Kaingang e as formas de aprendizagem deste povo. No entanto, as escolas e suas estruturas inflexíveis, assim como a maioria das políticas, transformam tais questões em conteúdos para serem adequados às estruturas não indígenas, quando na verdade, não se restringe a encaixes, mas repensaria os modos de gerir, os formatos e a própria noção de conhecimento.

Mas, primeiro, vamos conhecer um pouco dessas histórias de diferentes localidades que são unidas por critérios alheios aos seus pelas políticas locais.

### 3.1.1 Inhacorá

A T.I<sup>22</sup> de Inhacorá tem um histórico de demarcações, delimitações e reduções territoriais. Sua primeira regularização fundiária ocorreu em 1910, com indícios de uma tentativa de delimitar a terra em resposta à Lei de Terras<sup>23</sup> de 1850. O Cacique Fongue teria se desgarrado da reserva de Nonoai, passando por Guarita e ido para as margens do rio Inhacorá. Localizada no município de São Valério do Sul, o número populacional da aldeia representa aproximadamente metade do município. A comunidade possui um histórico de inúmeros vereadores indígenas na cidade, sendo parte decisiva na política eleitoral. A presença do SPI e FUNAI, nesta T.I, foi bastante marcada, e ainda é possível ver o uso propagado das cadeias, lavouras coletivas e os apelidos de pessoas ligadas aos cargos que possuíam nesta época.

Segundo os moradores mais velhos de Inhacorá, na década de 1960, havia epidemias de diversas doenças fazendo com que o número de mortes chegasse a quatro por dia e, o que fez a população da aldeia diminuir bastante. Essa época, as ações do SPI e a proliferação de doenças geraram como consequência uma grande desconfiança em relação à educação oferecida na instituição escolar do toldo. Como já mencionado no primeiro capítulo, o

---

22 Terra Indígena (T.I) é uma categoria jurídica. É a porção de território da União demarcado, caracterizada pela posse coletiva. Conforme o artigo 231 e 232 da Constituição de 1988, TI deve ser assegurada para reprodução física e cultural, segundo usos, costumes e tradições.

23 Lei de Terras foi assinada em 1850. Considera-se a primeira tentativa de regulamentação fundiária no Brasil, em que terras poderiam ser adquiridas por compra, venda ou doação e não mais por posse, ainda que posseiros perpassem a história do Brasil até hoje. Importante notar que muitas terras indígenas entraram na categoria de terras devolutas. Nesse período é criado o primeiro aldeamento do Rio Grande do Sul, o aldeamento de Nonoai com objetivo de cercar “todos” os indígenas em uma mesma área, dando fim ao problema indígena. Ver Curta, 2012.

segundo professor da T.I de Inhacorá, Galdino, que participou do curso de formação Clara Camarão na Guarita, se refere às atuações do SPI na década de 1960 e 1970 o que parece, a primeira vista, errôneo. Em 1967 o SPI foi extinto e substituído pela FUNAI através do Decreto-lei 6.001. Apesar do objetivo de respeitar a cultura indígena do SPI, a prática do órgão consistia na imposição de uma pedagogia nacionalista que tentava modificar o sistema indígena de relação com o território.



*Figura 22: Inhacorá. Fonte da autora, 2015*

O SPI, portanto, se voltava para atitudes vinculadas à ideia de pacificação e sedentarização dos grupos indígenas. Com a substituição do SPI pela FUNAI, muitas das denominações e estratégias continuaram as mesmas. Os mesmos espaços físicos dos postos do SPI foram usados para a instalação dos postos da FUNAI. Até hoje, alguns lugares da aldeia são apontados com nomes referentes aos períodos citados. Com a FUNAI, durante o período ditatorial, o intuito de integração das populações à sociedade nacional visando a destruição dos povos indígenas se fortaleceu ainda mais. Portanto, Galdino se refere a implementação da educação escolar durante as décadas de 1960 e 1970 e atribui essas políticas ao SPI devido a

continuidade de muitas práticas, políticas e ideologias colonizadoras que a FUNAI perpetuou.

Nesse período, a T.I era dividida em duas comunidades Kaingang, *gu* ao sul e *kynh* ao norte da área. Os dois grupos tinham caciques diferentes, mas habitavam a mesma terra que, na época, tinha em torno de 5 mil hectares (CIPRIANO, 2014). Na década de 1960, a reforma agrária do governador Brizola, no Rio Grande do Sul, fez com que parte da área que os Kaingang moravam fossem para pequenos agricultores. Outra parte do território anteriormente demarcado tornou-se uma estação experimental de agricultura. Esse processo fez com que toda comunidade fizesse suas moradias muito próximas umas das outras, reunindo novamente os distintos grupos, formando uma espécie de vila habitacional.

As desconfianças em relação à nova escola instituída no posto da FUNAI, no final da década de 1970, eram frutos das relações que os órgãos estatais mantinham com os indígenas — tanto SPI quanto FUNAI—, quanto aos poderes estaduais e municipais. Apesar das condutas um tanto duvidosas dos ministrantes do curso Clara Camarão, os professores (monitores) indígenas formados tinham vontade de elaborar projetos próprios e não seguir a risca os passos de um bilinguismo de transição. Por conta de tal desconfiança, os pais não gostavam de deixar que suas crianças fossem até a escola. Os professores, então, buscavam os alunos nas suas casas, pediam para que se matriculassem tentando convencer os pais de que frequentar a escola não seria tão ruim, e que continuariam a usar a língua Kaingang, não somente o português. Além do uso da língua portuguesa ter sido uma política do próprio curso de formação, as crianças só falavam Kaingang, assim, os professores preferiam alfabetizar na língua materna, que aparentemente servia como bilinguismo de transição, mas não planejavam deixar de usar seu idioma materno.

As primeiras aulas começaram a ser ministradas na “casarona”. A escola “casarona” tinha esse nome porque era também a casa do chefe do posto do SPI/FUNAI. A “casarona” funcionou por cerca de quatro anos e mudou de lugar passando a ser uma pequena casa de madeira logo na beira do caminho principal da T.I, próxima à “entrada” da área, onde reside, atualmente, o senhor Natálio Cipriano. Nessa escola de madeira, houve até 50 crianças em uma mesma aula e durou cerca de 12 anos. Depois deste local, a escola passou a ser no mesmo local da atual E.E.E.F Marechal Rondon. No início apenas uma sala foi construída, e aos poucos foi sendo aumentada. Em 1997, a escola passou a ser gerida pelo Estado do Rio Grande do Sul, e não mais pela FUNAI. Um ano antes, houve um curso de segundo grau de

Magistério que formou sete professores Kaingang de Inhacorá. O curso foi realizado através de uma parceria entre a FUNAI e a Universidade de Ijuí.

Em meados da década de 1990, os Kaingang de Inhacorá retomaram parte da terra e a estação experimental de agricultura voltou a fazer parte da T.I de Inhacorá. Nesse evento, houve um conflito e a liderança Ângelo Manhká Miguel foi assassinada, além disso, muitos indígenas ficaram feridos. Anos depois da retomada, seu filho historiador e professor Irani Miguel leciona a disciplina de língua Kaingang no Instituto Estadual de Educação que tem o nome de seu pai. O Instituto Estadual de Educação Ângelo Manhká Miguel é localizado na antiga estação experimental de agricultura. Todos os anos, os indígenas relembram a data da retomada de território expropriado com festividades. A área recuperada compreende porções de mata fechada e açudes. A retomada só foi possível na área que compreendia a estação experimental de agricultura, o local onde as famílias de um dos grupos moravam é propriedade de colonos e faz parte do município de São Valério do Sul. A rua principal chama-se Sepé Tiaraju, e a região é conhecida – ironicamente – como vila Coroados<sup>24</sup>.

Os Kaingang de Inhacorá dizem se orgulhar de sua língua materna, enfatizando que toda comunidade é falante de Kaingang. Enfatiza-se o uso da língua Kaingang no sentido que os indígenas têm a língua materna como principal comunicação. Algumas vezes, as pessoas mais velhas têm certa dificuldade de entender o português. Tratando-se do Rio Grande do Sul essa situação é rara, pois as aldeias estão em constante contato com *fóg*, em que as áreas são pequenas e envolvidas não por mato — geralmente só se encontra mato nas áreas indígenas —, mas por vizinhos não indígenas nas áreas rurais e urbanas. Quando estive lá, algumas meninas Kaingang me contaram que, às vezes, ocorriam brigas internas quando desconfiavam que alguma delas mantinha relações com pessoas de fora da aldeia. Pedro Cirpiano (2014), que é morador da T.I de Inhacorá, em seu TCC afirma que os casamentos entre Kaingang de Inhacorá e pessoas *fóg* são proibidos. Existem casamentos com indígenas de outras comunidades, mas algumas pessoas preferem evitar, pois têm certo receio de que percam sua língua materna futuramente.

Irani Miguel me contou sobre as tensões e dúvidas que envolveram o processo de construção da instituição escolar. Depois de muita burocracia e pressão para que o Instituto fosse aceito, a construção se iniciou em 1988 pelo Estado gaúcho. Apesar de ter começado

---

24 Coroados é a forma como se denominava os Kaingang.



antes do ano 2000, o Estado demorou cerca de 15 anos para colocar a escola em funcionamento. Somente em 2015 a instituição pôde abrir as portas para receber alunos da T.I de Inhacorá entre outras, e isso apenas aconteceu por meio de uma ação na justiça pelo Ministério Público Federal. Os prédios do instituto foram construídos e reconstruídos inúmeras vezes durante esses 15 anos, alternando com períodos de abandono estatal. (Figura 23).



*Figura 23: Instituto Ângelo Manhã Miguel, Inhacorá. Fonte da autora, 2016*

Quando estive pela primeira vez em Inhacorá, no primeiro ano de funcionamento do Instituto, uma desconfiança pairava no ar: a área que foi retomada pelos Kaingang a duras penas, retirada do Estado, agora passa (volta) a ser uma instituição estadual? Tal desconfiança foi diminuindo ao longo dos anos que estive visitando a comunidade. Um dos fatos que aumentou a procura por matrículas no Instituto foi a prova escrita de língua Kaingang exigida pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ingresso específico para Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. O professor Irani Miguel e o coordenador Bruno Ferreira com quem mais conversei sobre a instituição se preocupam com a educação

que fornecida pela instituição. O Instituto Ângelo Manhka Miguel é a única instituição escolar a fornecer Ensino Médio específico, bem como magistério indígena, recebendo estudantes Kaingang de diversos lugares para formação. O bilinguismo, no Instituto, é acionado não como uma arma de destruição dos conhecimentos Kaingang, mas é pensado em termos de uma interculturalidade. Como apreender o mundo do branco sem deixar de valorizar os conhecimentos tradicionais? Como pensar no papel que as escolas e os professores Kaingang devem assumir? Como dar conta dos planos pedagógicos?

A instituição proporciona três modalidades de curso: Ensino Médio Politécnico, Magistério e EJA. Os professores indígenas são responsáveis por disciplinas específicas da cultura. Assim, os alunos matriculados no magistério, possuem aulas de metodologia Kaingang e alfabetização na língua Kaingang. Além disso, o professor Bruno Ferreira trabalha com a História numa perspectiva indigenista com seus alunos, com intuito de que eles entendam sobre políticas, gestão, e o papel político que suas ações têm no mundo. As disciplinas específicas são um dos modos que encontram para dar conta de uma educação diferenciada e intercultural. Há também a realização de alguns cursos de capacitação com as professoras não indígenas da instituição para que também se adequem às demandas específicas da comunidade. Tais cursos, ocorrem com apoio da universidade SETREM do município de Três de Maio.

O magistério específico é disponibilizado apenas através do Instituto Ângelo Manhka Miguel. Os alunos de ensino médio e EJA possuem aulas todos os dias. Já o magistério comporta turmas diferentes: uma composta por estudantes da T.I de Inhacorá, uma com estudantes vindos de outras áreas indígenas. Assim, as turmas alternam as aulas, sendo 15 dias para os alunos locais e 15 dias de aula para alunos externos. A instituição possui uma estrutura de alojamento para receber os alunos vindos de fora. Quando retornam às suas comunidades, os alunos levam consigo tarefas para serem realizadas com suas respectivas comunidades. Como o instituto, apesar de estar na mesma terra, é longe de onde os alunos locais residem, há um ônibus escolar que faz o transporte no interior da aldeia. Em 2016, havia 16 professores, 4 destes indígenas. A presença de indígenas de outras comunidade causa controvérsias entre os indígenas de Inhacorá, que ainda carregam receio com as pessoas que não tem a língua materna como principal no cotidiano.

### 3.1.2 Borboleta, Horto Florestal

*Sou de opinião que, antes da conquista, aqueles selvagens, em geral, eram mais inteligentes e de caráter bem diferente daquele que (obrigados pelos fatos) hoje lhes reconhecemos. As perseguições e a vida errante que foram obrigados a ter – em virtude das contínuas perseguições que lhes moviam os conquistadores e as bandeiras paulistas que penetravam nas matas à caça deles para os escravizar, obrigando-os, durante séculos, a não terem alojamento permanente, vivendo sempre sobressaltados e alertas – devem ter contribuído muito para aquelas mudanças.*

MABILDE, [1836-1866], 1983.

Se as dúvidas, angústias e dificuldades fazem parte do cotidiano dos professores do Instituto Ângelo Manhká Miguel, localizado numa área demarcada há muitos anos, com resistente presença de mato, o que acontece com as escolas indígenas que não tem terra demarcada como prevê a Constituição Brasileira de 1988? Acompanho a E.E.E.F. Almerinda de Mello, nome da escola que homenageia a mãe do João Padilha e do cacique Abílio do acampamento Horto Florestal. A escola tem sua formação e concepção como uma escola que resgata a história de sua comunidade, sua ancestralidade Kaingang e sua língua. A instituição, é vista como um importante instrumento de luta territorial. O território perdido, a terra que se sonha e que está viva nas memórias dos *kófa*. A escola no acampamento também é vista como possibilidade de “estar junto”, em coletivo, como diz a diretora da escola, Fátima Kaingang, sobre a importância do crescer junto: *gĩr* (crianças), *kófa* (velhos), plantas e animais.

Horto Florestal não é o único acampamento<sup>25</sup> Kaingang existente na cidade do Salto do Jacuí. É bem verdade, que, naquela região, conheci apenas esse local. Marcada pela negligência do Estado brasileiro, a antiga área ocupada pelos Kaingang na região e ainda reivindicada é conhecida como Borboleta. Essa área sofreu inúmeras invasões com o incentivo do Estado para que a colonização alemã e italiana, na região, entre as décadas de 1820 e 1880, ocupassem as áreas de mato, além de criar a Lei de Terras de 1850 que

---

25 Os chamados acampamentos não possuem reconhecimento jurídico, portanto, não são demarcados. Não há certezas, e lutam para abrir o processo de delimitação e demarcação de terra. As pessoas acampadas sofrem com insegurança, normalmente em casa de lona, ou pequenas construções de madeira, não conseguem planejar os usos do território, pois a qualquer momento podem sofrer uma reintegração de posse.

considerava que os locais habitados por indígenas passavam a ser livres para expropriações. Os indígenas que não foram aldeados em Nonoai passaram a sofrer com a nova onda colonizadora. Com a nova colonização, houve um rearranjo do território, cercamentos e um forte desmatamento com a venda de madeira, além da implementação de monoculturas. Segundo Soares (2001:62), “em meio a inúmeros conflitos e massacres, as famílias originárias foram cada vez mais pressionadas a saírem de suas terras e migrarem para os centros urbanos, tentando assim obter recursos para sua sobrevivência”. Muitos grupos familiares e *kófa* que atribuem sua territorialidade à Borboleta ainda sonham e lutam com o retorno à sua terra. Assim, após uma “diáspora”, existem distintos contextos e situações em que grupos familiares originários da Borboleta estão inseridos (SOARES, 2001:14).

Segundo Rodrigo Venzon (1993), havia uma sesmaria indígena chamada Tribo Biriva, na região que hoje contempla Soledade. As pessoas da comunidade ainda narram histórias sobre as lutas que seus parentes travaram com os invasores, principalmente alemães, no seu território. A região compreende a Serra do Botucaraí entre os rios Jacuí e Taquari. O acampamento Horto Florestal está localizado nessa região. Parte dos grupos que reivindicam a Terra Borboleta ainda contam e relembram as inúmeras expropriações que sofreram, os locais que passaram e as relações que se estabeleceram. Há uma quantidade de dados reconstituídos a partir de documentos históricos e de histórias contadas por pessoas do grupo da Borboleta narradas por Rodrigo Venzon (1993) e Mariana Soares (2001). Território indígena, que já teve laudos territoriais negados três vezes, a região da Borboleta foi demarcada por José Saldanha, em 1783, que se surpreendia com a quantidade de indígenas envolvidos nas atividades ervateiras. Atividade que impulsionou imigrantes e bandeirantes a entrarem em conflito com os indígenas Kaingang e mbyá guarani que ali moravam.

*Re téj* ou Campo Comprido, era o nome do local em que havia indígenas que guerreavam contra os Kaingang de Inhacorá, na época que ainda havia guerra entre índios (VENZON, 1993). Esse local foi apossado por Antônio José de Mello Brabo que estabeleceu sua fazenda chamada Borboleta, que ficava entre o rio Jacuizinho e rio Caixão. Esse nome se deve a forma da porção de terra envolta pelos rios, o de uma borboleta. Segundo Venzon (1993), o fazendeiro aprisionou uma indígena de 12 anos que morava na Borboleta anteriormente, Conceição Campos Novos, com quem teve muitos descendentes. Em 1810, expedições militares adentraram a Picada do Botucaraí atacando os indígenas que os

observavam durante o dia, enquanto se escondiam, e lutavam durante à noite surpreendendo os militares a flechadas. Depois de um tempo, os militares passaram a fingir que trabalhavam durante o dia para enfrentar os combates durante a madrugada. Mello Brabo oferecia proteção aos índios em troca de trabalho. O mesmo aconteceu quando Mello Brabo participou da Revolução Farroupilha e na Guerra do Paraguai, com possível participação e mortes de índios nos conflitos. Mello Brabo ganhou como prêmio por sua participação nas guerras, as posses da terra, tendo em vista a Lei de Terras de 1850. A terra passou a ser explorada e apropriada pelas ondas de colonização de imigrantes.

Venzon (1993) explora detalhadamente os ataques, conflitos e perseguições dos indígenas da região, em que homens foram torturados e assassinados, mulheres estupradas, crianças sequestradas e obrigadas a realizar trabalho escravo. Em meio às perseguições, os indígenas resistiam e reinventavam-se. Joana Velloso Linhares, uma indígena Kaingang, realizou diversos casamentos entre os próprios índios para que “renascessem os troncos velhos”. Quem conhece a liderança João Padilha, sabe alguma coisa sobre a tão sonhada terra da Borboleta. Dificilmente suas falas não contemplam a região. João Carlos Padilha, que reside em Porto Alegre atualmente, luta durante toda sua vida pela T.I onde nasceu. Lembra carinhosamente da sua infância, dos parentes, das matas e rios que a cercavam. Junto com as lembranças vem os sonhos e as tristes memórias que envolviam o sofrimento do seu povo. Parte das pessoas que perderam a língua materna, João lembra das pessoas e suas práticas:

Pedro Rodrigo Fortes, ele sabia mais de 200 qualidade de erva, eu não lembro o nome dele em Kaingang, era *kujá* lá na Borboleta. Ele benzia tempestade, chuva, bichera... Se precisava cair o bicho, fazia sem colocar veneno. Benzia os insetos, as pragas da lavoura. Então, ele era o nosso profeta que falava com o deus verdadeiro, fazia as coisas de verdade, ele curou até um branco de um câncer que saiu pra fora, na Santa Casa<sup>26</sup>. Disseram que não tinha cura, mas o *kujá* perguntava: tu vai acreditar em mim? Tem que acreditar, que eu vou te curar, aí ele aceitou, e curou. (Conversa com João Padilha, 2014)

Apesar do idioma proibido, pessoas como Celina Mello, Joana e Ernesto Padilha, ainda utilizavam secretamente, principalmente na realização de rituais pelos curandeiros.

---

26 Santa Casa de Misericórdia é um hospital em Porto Alegre – RS.

Atualmente, Fátima recorda sua infância na região do Campo Comprido, principalmente da convivência com seu avô nas caminhadas pelo mato, e das frutas compartilhadas. Ela acha que seu vô era um *kujá* ou curandeiro, porque como Fátima não aprendeu o idioma Kaingang, recorda de umas conversas estranhas de que ela não entendia, mas lembra que o avô falava que a ensinaria a benzer, fazer remédio do mato, xaropes, proteger das cobras, entre outras coisas. Dizia a ela que deveria ter cuidado e respeito com plantas e animais: “nós temos que aprender a conhecer cheiros e sons que se forem perigosos nós temos que ir pra outro lado, e agora o vô vai benzer aqui o mato para nenhum mal nos acontecer”. (AMARAL, 2013:22).

A tia Celina fazia cestos. Na época, ainda, que o povo da Borboleta foi espalhado. Estava ali na comunidade, e veio um pessoal dizendo que aquela terra não era mais deles... Expulsavam eles: isso aqui não é teu. Aí, uns foram trabalhar de peão, foi espalhando, espalhando... Tinha a família da Vó Almerinda, chegou a conhecer, Ana? O tio Estácio era tio da vó Almerinda, tu imagine! A vó Alemerinda faleceu agora com cento e poucos ano, mas na época, ela era uma menininha de 12, 13 anos. Dizem que naquela época, a família tinha que andar de casa em casa, morando aqui, morando ali. [...] A tia Celina, tia da vó Almerinda, tu imagina se ela era menininha na época da Borboleta aqui, e aí diziam que não dava pra morar e tal. Eles corriam, expulsavam o pessoal. E daí, o que acontecia nisso tudo? Imagina que naquele tempo o pessoal já pensava além, né? A tia Celina diz que fazia cesto e falava Kaingang. Quando descobriam que ela estava fazendo cesto e falando, mandavam parar, proibiam de fazer cesto. Então, desde aquela época o pessoal já sabia que ia ser um futuro problema, batia na raiz ali né? Tentavam cortar essa raiz. Mandavam: vai fazer outras coisas! Não podia nem fazer artesanato, nem falar a língua. Imagina quantas gerações já passou? A vó Almerinda contava que a tia Celina falava pras crianças – tu não vai gostar, Ana<sup>27</sup> – que alemão não vale nada, porque não sei bem o que os alemães que chegeram aqui queriam fazer com as mulher, tu imagina. E ainda proibindo eles de fazer cesto e de falar a língua. Dai a única coisa que ela dizia era isso: alemão não vale nada, queriam fazer as mulheres de vaca. Para carregar as coisas também. [...] Isso era lembrança daquele tempo... Imagina o que eles não passavam, né? (Evanice, Março de 2017).

---

27 “tu não vai gostar” se refere a mim, pela pele clara e o sobrenome impronunciável, deduzem que sou descendente de imigrantes alemães.

Em séculos de expropriações, no fim da década de 1990, o acampamento de famílias Kaingang, já cansadas de lutar pela região da Borboleta, passaram a ocupar o centro da cidade do Salto do Jacuí como uma forma de chamar atenção das autoridades para suas reivindicações. Dentro do acampamento aconteceram divisões entre grupos que pensavam em diferentes estratégias de reivindicação da área. Fátima, professora Kaingang, Mestre em educação e Diretora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Almerinda de Mello, no Horto Florestal, atribui o início da escolarização a partir do acampamento. Diferente de uma escola imposta pelo Estado, como na T.I. de Inhacorá, a escola Almerinda de Mello, teve seu início num pequeno puxadinho de lona, acompanhando o acampamento de reivindicação da Borboleta, entre o centro da cidade e o acampamento chamado “oriental”, após Fátima concluir a formação no magistério.

Fátima Kaingang, como é conhecida por toda cidade de Salto do Jacuí, depois de ter passado por várias cidades, trabalhando em diferentes casas para conseguir estudar, ao terminar o curso de magistério já morava no acampamento de reivindicação da Borboleta, quando este ainda estava em meio a cidade. Ela lembra que o local escolhido para o acampamento realmente deu visibilidade, gerando incômodo, principalmente da prefeitura. Pelas manhãs, especialmente no inverno, todas as pessoas que moravam em barracos de lona, acendiam seus fogos de chão para se esquentar, de modo que todo município enxergava a fumaceira. Como moravam muitas famílias no acampamento, o conselho tutelar passou a “incomodar” exigindo que as crianças *soltas* fossem para alguma escola. Assim, Fátima e seus parentes passaram a reivindicar a construção de uma escola própria, que começou na forma de uma sala de aula anexa à uma escola municipal. Seguindo os deslocamentos dos acampamentos, Fátima passou a dar aula embaixo de algumas árvores, porém quando chovia não conseguia realizar atividades. Ela, sua irmã e sua mãe foram morar com a família de uma prima que era próxima do acampamento. Ela conta que fizeram um puxadinho na casa que transformou em sala de aula. Cada aluno trazia toquinhos, banquinhos, enquanto ela sentava no chão e colocava a cadeira por cima para conseguir escrever.



Figura 24: E.E.E.F Almerinda de Mello. Fonte da autora, 2017

Com a aproximação dos colegas kaingang do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), Fátima foi encontrando forças e pensando sobre a escola Kaingang no acampamento. Ela atribui seu crescimento como professora e a valorização enquanto Kaingang a momentos de encontros com seus parentes, ao trocar ideias, experiências e nos debates sobre uma escola indígena diferenciada. Foi desde o início que o projeto da escola esteve vinculado ao enaltecimento de uma identidade indígena, frente ao estigma de “bugres”, “misturados” sofrido pelos Kaingang da Borboleta. Tendo em vista os séculos de proibições e expropriações, a grande maioria dos Kaingang do acampamento havia perdido sua língua materna, e a professora foi pensando em como a escola diferenciada poderia auxiliar na valorização e fortalecimento de suas identidades. Era muito difícil pensar em todas essas questões, quando só tinham lonas, e os indígenas passavam por muita dificuldade e miséria. Tal realidade ainda é vivida por muitas famílias do acampamento, que em barracos de lona, vivem como catadores de papel, por exemplo.

Fátima diz que começou a ser pesquisadora na época. Ela buscou nos outros parentes Kaingang conhecimentos, saberes, histórias, mitos que ela pretendia compartilhar com as crianças do acampamento. Ela considera que a escola da sua comunidade é diferente das



demais porque teve seu início reivindicado pelos próprios Kaingang, sempre preocupada em revitalizar a língua e aspectos culturais. Situação diferente de grande parte de escolas que foram impostas pelo Estado sem a participação dos indígenas na construção de planos pedagógicos e interesses locais. Atualmente, a escola da Horto Florestal conta com o ensino fundamental, duas professoras *fóg*, uma merendeira Kaingang, uma professora de língua Kaingang, além de Fátima. A escola tornou-se uma das armas na luta pelo território reconhecido pelo Estado brasileiro. E a terra é só uma das lutas da escola. Qual território que se sonha? Não é a terra para recursos, mas a terra que se tem *jéhe* (saúde). É *waxy* e que é *mũ* (futuro): pra pensar no futuro, o Kaingang caminha pelo passado. Os anos sonhados com a terra “original”, em que João Padilha enterrou seu umbigo, em que os grandes caciques viveram e que os *kujá* faziam suas curas.

Saída da T.I de Nonoai quando pequena, Evanice já morou em Manguairinha (PR) e em Porto Alegre. Ela foi para a capital gaúcha acompanhando sua mãe e uma irmã que tinha muitos problemas de saúde, e por isso precisava de tratamento especializado. Foi lá em Porto Alegre que conheceu o marido, e com ele foi morar no acampamento da Borboleta. Entre indas e vindas para Nonoai, Manguairinha, Porto Alegre e Salto do Jacuí, a Nice carrega consigo mais de um variante linguística Kaingang, e era sempre convidada por Fátima para se tornar professora na escola da comunidade. O acampamento da Borboleta mudou de lugar algumas vezes, só no Horto Florestal, Nice e seus três filhos estão morando há 16 anos. Nice achava que não poderia lecionar porque havia cursado ensino formal até a quarta série. Fátima a reconfortava e explicava que as aulas de Kaingang, na comunidade do Horto Florestal, eram voltadas para o resgate linguístico e que Nice poderia trabalhar com base no que ela já sabia muito bem: a oralidade. Nice disse que tinha épocas que Fátima a procurava todos os dias, reforçando que ela não estaria trabalhando sozinha, mas elas estariam juntas e se ajudariam.



Figura 25: E.E.E.F Almerinda de Mello. Fonte da autora, 2017

Juliana, a professora *fóg* da escola, ajudou Nice a revisar português, matemática e pedagogia. Enquanto isso, Fátima a auxiliou com a gramática Kaingang e assim, Nice começou a dar aulas. Cheia de inseguranças, com ajuda das colegas ela considera ser uma grande conquista. Aos poucos foi buscando materiais com outros colegas, e foi se fortalecendo vendo como as crianças aprendiam rápido o Kaingang. Em vez de pedir em português: “professora, posso ir no banheiro? posso ir tomar água?”, as crianças falam em Kaingang, e Evanice responde: “ha tỹ nĩ”(agora não, não é o momento, por exemplo). Foi uma trajetória difícil em que se preocupava muito com a escrita e gramática, mas com o tempo acabou percebendo que a melhor forma de ensinar era: falando na sua língua, sobre si mesma.

### 3.2 Nós, que (re)existimos

Infelizmente, durante a infância de Fátima, assim como a de muitos indígenas, não existia uma escola específica e diferenciada — mesmo com todas as dúvidas que hoje existem, de fato, uma escola diferenciada, há professores indígenas que se esforçam e reinventam as estruturas escolares. Foi nesse período, já encantada por livros, que viu fotos de pessoas de acordo com seu grau de miscigenação, ou de branqueamento. Com retratos colocados uns ao lado dos outros, as legendas indicavam “branco + negro = mulato”, mameluco, cafuzo. Fátima, pela primeira vez teve uma crise de identidade, se via em algumas imagens, todas elas distantes do branco, dos heróis contados pelos livros de história — ou do fim de uma escala evolutiva. Muitos anos depois entendeu que era parte de um discurso que fazia referência a uma política integracionista, na época se achou parecida com o que chamavam de cafuzo, com o que chamam de índio, mas de fato isso só a deixou mais confusa.

É de situações como essa que Fátima, Nice, Irani, Bruno e tantos outros professores se esforçam para não se repetir. Algo que os une é essa vontade de que sejam protagonistas de mudanças pedagógicas na escola (AMARAL, 2013) e fora dela, buscando (e encontrando) formas de ajudar suas comunidades na autoestima, no bem-estar, e isso se dá através das revitalizações e valorização da *cultura* e da “cultura” Kaingang. Muito dessa busca se dá entre os “parentes” seja os de sangue, os avós, pais e velhos, seja os parentes professores com quem compartilham experiências e ferramentas. Apesar de não falar a língua, Fátima sempre participa dos espaços de discussão, e encontra professores com visões muito diferentes da dela, que também vivem em contextos distintos. Há muitas brigas — como todos os Kaingang que conheço dizem: Kaingang é briguento mesmo — devido a histórias de antepassados, lideranças diferentes, estratégias e lutas distintas.

No caso das pessoas que têm medo das relações com não indígenas ou indígenas que já perderam a língua, como é o caso de Inhacorá, há um esforço constante que se desdobra inclusive em criação de regras para que a língua não se perca. Podemos refletir que esse exercício de não perder a linguagem exige um movimento intenso de reforço da língua. Ou seja, há um potencial transformador que o contato apresenta: com a perda da língua, dos costumes, da *cultura*, o Kaingang podem se tornar *fóg*. Mas, para se manterem não *fóg* é também necessário uma constante atividade de transformação de Kaingang em Kaingang. Dessa forma, há muitos potenciais transformadores no mundo dos *fóg* que se impõem aos indígenas: perseguições, torturas, expropriações, confrontos, desvalorização, invisibilidade,

etc. Conforme os contextos histórico-político-territorial de cada grupo, os indígenas buscam estratégias de sobrevivência e de vivência. As áreas com demarcações mais tradicionais, como Inhacorá, sentem falta de literatura na língua materna, exigem do Estado estruturas que comportem suas necessidades de resgate cultural, como as festas do *kujá*, da retomada, o ensino médio e o magistério específico. Horto Florestal também luta por essas exigências, mas ainda com mais dificuldade frente à falta de território demarcado. Mas, ainda sim não deixam de buscar a *cultura* e a “cultura”, e fazem isso resgatando a língua e lutando pela demarcação territorial.

Já vimos como a “cultura” é usada para falar de cultura nos contextos interétnicos, interculturais ou entre diferentes grupos de um mesmo povo. Apesar de sempre acompanhar esses espaços e, por isso, ouvir mais sobre a tradução cultura, do que uma palavra na língua, tive oportunidade de conversar com Evanice sobre essa questão. *Ĕg tũ* é como me traduziu a expressão “cultura”, com muitas ressalvas. Depois de insistência, de minha parte, Evanice me explicava que a tradução literal não fazia sentido algum pra ela. *Ĕg*, traduzido como “nós”, e *tũ*, como “algo que não existe mais”. Dessa forma, literalmente, poderíamos pensar em “nós que não existe mais”. – Não faz sentido, minha amiga, como que a gente não existe mais? Como que alguém pensa que a cultura não existe mais?

Ficamos um bom tempo discutindo sobre essa questão. Ela me devolveu a pergunta: – Tu vê algum sentido nessa tradução? Expliquei que, para mim, parecia um pouco com o sentido atribuído à palavra “cultura” dos *fóg*, ao menos a partir de um senso comum ou de discussões mais antigas da antropologia, por exemplo, quando alguém se refere que pessoa ou povo “tem” ou “não tem” cultura. Nesses casos, parece que se espera uma cultura ligada à tradição, de costumes antigos e imutáveis. Nice pensava se *Ĕg tũ* seria uma tradução, em Kaingang, para esse sentido *fóg*. Mas, será que não é para sempre lembrar dos antepassados? Aqueles nós, que não somos mais, e então começar a buscá-los? Evanice dizia que não concordava com essa tradução, porque afinal, a cultura está em todo lugar: no acampamento, nas aldeias, nas crianças, nela mesma. Assim, talvez seja um lembrete para buscar sempre aquele tempo que não existe mais – e que (re)existe em nós? Como veremos, no quinto capítulo, minha amiga diz: a cultura está em nós, está em mim.

Conversávamos, víamos fotos antigas de sua família e eu repensava minhas inquietações com os discursos sobre resgate cultural, que Nice também discordava: não é um

resgate no sentido de buscar o que já está perdido, porque no fundo, está nela mesma. Naquele momento, o vendaval intensificava-se, as lonas faziam barulho, e a chuva começava. Nice finalizou a conversa constando que para termos essas respostas, deveríamos conversar com os *kófa* e com os *kujá*, que infelizmente não moravam mais naquele acampamento.

Ela e todos os Kaingang que conheço sempre referenciam os velhos. São eles que trazem ensinamentos, histórias e o próprio *vãšỹ* em seus corpos. Eles são o matão, a cultura, o passado, o futuro — e todas suas potências subsequentes. Como vimos no capítulo anterior, os professores Kaingang escolhem alguns temas como aspectos culturais a serem recapturados e trabalhados. Ao meu ver, esses temas dizem muito sobre o que se entende por cultura, ou o que se escolhe como aspecto fortalecedor, como força dessa cultura. A maioria dos temas falam sobre a territorialidade como o que unifica todos os outros assuntos. Os temas podem ser histórias, mitos, nomes, comidas, etc. No entanto, todos abordam o passado *gufã* dos gêmeos *Kamé* e *Kajru* que saíram da terra. Um assunto leva a outro, assim como as marcas redondas e compridas – que estão na cosmologia Kaingang. Marcas dos gêmeos ancestrais citados também quando pensam sobre a escolha dos nomes (que vem do mato), nas conversas sobre os mitos, e até na capa dos materiais didáticos – uma marca de cada lado, do mesmo tamanho, devidamente equilibradas, mostrando suas diferenças. Marcas que estão nas coisas da terra, e essa terra que dá acesso à territorialidade Kaingang.



Figura 26: - Grupo de dança kaingang, Passo fundo. Fonte da autora, 2016

Sempre que há encontro com todos os professores Kaingang, os *kujá* se preparam para fazer banhos de remédios do mato, chás e fumaça para os Kaingang. Apesar de todas as diferenças já mencionadas, esse é o momento que todos os 200 professores, de todas as terras indígenas do Estado se juntam, escutam as palavras do xamã com atenção, fazem fila, unidos, para receber os banhos e as palavras dos *kujá*. Nos encontros que acompanhei, os *kujá* me chamam cedo pela manhã para acompanhá-los fazendo fotos e vídeos: para ficar de lembrança para os professores e crianças. Enquanto as atividades acontecem dentro de alguma sala, acompanho silenciosamente os *kujá* buscando algumas *vẽnh kagta* e os preparando. Em um dos encontros, Jorge Garcia e Pedro já haviam terminado alguns procedimentos e começamos a conversar. Jorge contou de uma professora que havia conhecido em Brasília que veio até ele cheio de dúvidas. Ela tirou um livro e mostrou para ele com algumas palavras escritas em Kaingang. Jorge orgulhava-se de ter respondido para ela que a palavra solicitada tinha mais de um significado, e várias maneiras de falar a mesma coisa: “nosso idioma é gramático!”. Jorge, então, me falou que não tem nada de errado nas diferentes formas de falar o idioma, a “gramática de índio” é assim, cheia de diferenças entre si — o que não difere muito do português com suas variantes linguísticas, ou como chamam os Kaingang, os

dialetos<sup>28</sup> locais.

Todos os Kaingang dizem que são diferentes de outros Kaingang. Além da referência ao passado mítico em comum, há o *gufã*, *que sempre se reatualiza*. Essa fala que diferencia uns dos outros é sempre referida. Às vezes, é mencionada em meio a reuniões de orientadores quando discordam sobre algum assunto. Em outras, são as variantes linguísticas o motivo da constatação da existência de distinções. Em alguns casos, quando discutem políticas de maior abrangência, se diferenciam dos Kaingang de outros estados. Em outros, sobre as guerras entre seus caciques ancestrais. Sempre há algo que desperta tais contrastes. Falamos, nos capítulos anteriores, dessas questões que os unificam, neste capítulo estamos vendo como existem diferenças entre os grupos de Kaingang, que têm históricos, estratégias, objetivos distintos.

Tais diferenças são reafirmadas em muitas situações, porque as memórias e experiências sobre o território, e conseqüentemente a territorialidade, sofreram diferentes processos ao longo dos anos. Essas distinções interferem diretamente nos objetivos e modos de se pensar as escolas nas aldeias. Como é o exemplo da escola Almerinda de Mello, que assim como a mulher que dá o nome à instituição, tem desde seu nascimento o destino de lutar pela terra. O direito sobre a terra demarcada para ter direito à territorialidade Kaingang — e seus diversos níveis e relações, do tempo mítico *gufã*; mas também da territorialidade pisadas pelos antigos ancestrais, os grandes caciques do *vãsy*. Essas histórias são sempre lembradas, como já mencionava Mabilde ([1836-1866], 1983, p. 21):

Não possuindo escrita alguma, (os coroados) têm uma memória excelente, de que se valem para passar, de pai para filho, suas reminiscências, a tradição oral, o ódio e o sentimento de vingança que nutrem contra seus inimigos. A cada instante renovam aquela tradição oral, de modo que nunca os coroados esquecem nem perdem aquele ódio, uma vez adquirido.

Sempre que visitávamos Iracema, eu e o Eduardo ficávamos ouvindo ela contar sobre as histórias de guerra de seu antepassado João Grande. Ela e outros descendentes sonham em realizar um filme que mostre o quão grandioso é o legado de seu ancestral. Junto com as histórias dos grandes feitos e exemplo de liderança que era, vinham os relatos das guerras

---

28 Usam essa linguagem conforme os estudos de Ursula Wiesemann, não de uma forma depreciativa.

travadas com os outros caciques, principalmente a do Cacique Doble que o traiu, quando se juntou ao governo provincial, encurralando João Grande e seus parentes. Anos depois, Nicofé, descendente de João Grande tramava sua vingança à Doble. Mabilde ([1836-1866], 1983) considerava os aldeamentos fracassados, porque os Coroados, durante muito tempo, só os usavam para planejar novas vinganças, mantendo o modo “selvagem” que sempre foram.

Os Kaingang sempre resgatam essas histórias que são reatualizadas de tempos em tempos, sabem de onde vem suas famílias, lembram tais cisões, que continuamente ocorrem quando amontoados em pequenos pedaços de terras. O território não é tão geográfico assim, mas é também feito de memórias, caminhos, relações. Alguns pesquisadores<sup>29</sup> entendem essas questões como faccionalismo Kaingang. São recorrentes os casos de novas guerras internas, sendo noticiadas nos jornais de modo preconceituoso, reforçando estereótipos de barbárie e aculturação, por não serem aqueles selvagens idealizados.

Parentes que lembram essas histórias, piadas cotidianas com os sobrenomes que referem aos caciques, grupos que brigam em partidas de futebol, discussões sobre qual variante linguística predomina os materiais didáticos. No vãşỹ Cacique Fongue auxiliava na conquista de João Grande. Evanice, descendente de João Grande, ou cacique Nikué, que se encontra com os descendentes de Cacique Fongue, de Inhacorá para construir e reconstituir as pedagogias próprias.

Por que a ênfase nas diferenças? Encontramos uma tendência em homogeneizar indígenas, de maneira geral. Isso também ocorre com grupos de um mesmo povo. Se as forças estatais não percebem ou negligenciam as existências dessas diferenças, também não enxergam o que os une enquanto povo, a partir de seus conceitos. Como criar políticas interculturais, de fato, se os pontos em comum encontrados para tais formulações são a partir de uma ótica, unicamente, estatal? Que pensa no funcionamento, burocracias e estruturas que os indígenas devem se encaixar. Por que são tão raros os indígenas em cargos de gestão e administração de tais instituições? Veremos no capítulo seguinte, como essas questões perpassam as relações com as escolas, por exemplo. Como, nas tentativas de interculturalidade, ainda pouco é considerado das pedagogias próprias que envolvem não só conteúdos, mas planejamentos e currículos conforme a cosmologia ou modo de ser. Tais metodologias próprias podem evidenciar unidades através de diferenças, assim como os

---

29 Ver Ricardo Cid Fernandes (1998).



gêmeos ancestrais, que apesar de gêmeos, se distinguem antagonicamente e se complementam, ou então como os grandes caciques.

#### 4. Pesquisas, currículos e culturas



## Capítulo 4

### **Pesquisas, currículos e culturas**

Uma voz protesta entre as combinações sobre a gravação do material didático de áudio, em um encontro de orientadores: “a ideia é muito boa, ouvir um canto indígena é matar aula”. Não é a professora indígena que considera que ouvir ou cantar uma música Kaingang seja matar aula. Sua frase reproduz a resposta, já decorada, que é dada a ela quando empreende atividades “diferentes”. O material didático pensado e produzido pelos Kaingang, na segunda edição do programa, não apresentava o formato de livro. Pensando nos modos como utilizavam materiais e criavam, em suas comunidades, alternativas, foi decidido fazer gravações de cantigas brasileiras em Kaingang, gravações de narrativas (histórias, ó) e cartelas com imagens temáticas. A professora continua: “essa coisa me prende e parece que estou lá só para ganhar salário e não para ver minha comunidade crescer”. Entendo que tal “coisa”, as amarras de hierarquia e de recursos, são apresentadas como dados: não há condições estruturais, financeiras e temporais para levar os estudantes para uma caminhada no mato, ou para passar o dia fora da escola – leia-se outros espaços educativos – visitando *kófa*, ouvindo suas histórias e caminhando nos *nãn* conhecendo as plantas e trilhas com esses sábios, ou até mesmo para cantar e escutar os cantos – qualquer outra atividade proposta pela professora.

Essa coisa que prende, ou seja, os impedimentos e contenção da criatividade dos professores, como já dito anteriormente, é recorrente. E conseqüentemente, o impedimento de que através da escola também se possa acessar a territorialidade, e por conseguinte, as memórias, língua, cosmos, sonhos e tudo que já vimos nos capítulos anteriores. Esses “dados” parecem conformar uma única forma de atuação da escola: se não há recursos financeiros e temporais, não há possibilidade de realizar as atividades. Se o período de aula de Kaingang é apenas de quarenta minutos, não há possibilidade de fazer tais “passeios”. Aparentemente não é um problema da gestão, nem da falta de comprometimento com a “interculturalidade”. Essas questões são mais citadas pelos professores cujas as escolas são geridas por pessoas não indígenas. Juntamente com a restrição e falta de flexibilidade burocrática, há sempre relatos de preconceito: *nós fóg sabemos* o que é *melhor* para os indígenas.

Discursos salvacionistas, evolucionistas e preconceituosos, gestores trazem seus valores e aprendizados para as escolas que trabalham – que muitas vezes são provindos das próprias instituições que trabalham. A forma de educar, o modo de funcionamento escolar e a ciência que aprendem nos seus cursos universitários são universais. Tais universalidades chocam-se principalmente com os professores indígenas que assumem para si a responsabilidade de tentar construir a escola diferenciada – tão bonita no papel. Certa vez, em uma visita à UFRGS em meados de 2014, Gersem Luciano Baniwa discutia sobre como as políticas de interculturalidade passam a reconhecer as diferenças, mas não se colocam no “devido lugar”, e conseqüentemente dão uma continuidade na subalternização dos conhecimentos indígenas. Tentativas dos professores Kaingang existem, muitas são negadas, e a escola continua sendo diferenciada – quase um *dever* diferenciado - aumentando a carga dos professores indígenas de pensar em maneiras de fazer um ensino Kaingang dentro da sala de aula.

A dificuldade de realizar atividades fora da sala de aula, que geralmente são propostas por professores indígenas, gera um grande desconforto e confusão. Como os professores devem pensar nas pedagogias próprias, escritas na lei, para fazer da instituição uma escola diferenciada? Os indígenas defendem o texto da legislação de que as escolas nas aldeias sejam diferentes, como já vimos. Essa diferença se deve aos aspectos *próprios* (de aprendizagem, pedagogia e cultura) dos povos como a alfabetização na língua materna. Isso basta? Tassinari e Gobbi (2009) acreditam que a maior dificuldade ainda é o reconhecimento da legitimidade das pedagogias indígenas. Esses processos próprios incluem a gestão e coordenação da instituição? Os Kaingang se perguntam a todo tempo como são tais pedagogias e como podem entrar em contato, num exercício de interculturalidade na escola.

A busca por um ensino *diferenciado* parte, geralmente, dos professores indígenas, que assumem tal responsabilidade. Onde se busca essa escola? Existem diversas maneiras de realizar essa procura, como vimos no terceiro capítulo. No entanto, há pontos em comum entre todas as pessoas que pude dialogar durante minhas experiências. Retomarei elas no próximo capítulo, em que tal busca envolverá os *kófa*, *kujá* e *nãñ*. Os professores Kaingang, apesar de terem passado por sistemas de ensino formais, como as universidades, seguem o exemplo da grande mestra Kaingang Ilva Emílio, que já nos deixou. Ilva formou-se no primeiro curso de professores bilíngües no Rio Grande do Sul, Clara Camarão, até o último dia de vida lutava por uma educação *diferenciada*, específica conforme as necessidades de sua

comunidade, lutando com e contra o sistema escolar, pensando no bem de seu povo.

Assim, segue o pensamento de Fátima, com a gestão da escola no Horto Florestal: “a escola não é bem coisa de índio, apesar de toda burocracia, a gente tenta da melhor forma, né?”. A melhor forma que encontra de fazer o ensino diferenciado na sua escola é buscar a permanência — e por isso as recriações, reatualizações e esforços —, em vários níveis, de relações entre as pessoas da própria comunidade, entre a comunidade e os matos, entre matos e ancestralidade, entre tudo isso e a reivindicação do direito ao território. É assim que ela e suas colegas pensam as atividades cotidianas, por exemplo, as atividades de cantos em Kaingang, que buscam a recuperação linguística, e todas as relações e mundos que na língua moram. Acampamento pode soar algo temporário, no entanto, existem terras usadas como moradas temporárias, que permanecem as mesmas ao longo dos anos. Os antigos *vãsy* e *gufã* carregam dentro de si o caráter temporário, mas permanente. A escola pensada por Fátima, localizada no acampamento Horto Florestal, próximo à terra sonhada, possibilita aos Kaingang daquela região que recontatem com os seres que fazem parte de sua própria formação: a terra, a língua, a vivência com os parentes.

No pátio da escola, que é a aldeia, as crianças brincam e crescem juntas. A maioria dos professores se preocupa com o fortalecimento da cultura. Com isso, eles pensam em formas de valorizar seus alunos, a cultura que está em cada um, seus conhecimentos e vivências conjuntas. Ao proporcionar vivências conjuntas, Fátima acredita estar indo contra os preconceitos que os rodeiam, o histórico de invisibilidade e inferioridade que foram taxados, bem como proporcionar vivências tais quais pode ter na infância, e as de seus avós.

É recorrente que os professores busquem em si mesmos *como* aprenderam ao longo da vida. Quando fazem o exercício, lembram de seus avós, pais e tios, assim como as festas, cantos, danças, fogos de chão, viagens e caminhadas no mato, por exemplo. Quando a escola fecha as portas (nesse caso, não no sentido de não os deixar entrar, mas de não permitir saídas), desconsideram as concepções de produção de conhecimento propostas pelos professores indígenas. Troca-se as caminhadas no mato, por desenhos dentro da sala de aula explicando para que serve cada planta, troca-se o preparo do chá por uma aula expositiva de como preparar o chá, troca-se o contato com outros seres por contar que existem tais seres. A sugestão de realizar atividades fora do ambiente escolar, de reunir parentes que não são legitimados pelo ensino formal, considera uma noção de conhecimento que se faz junto,

construindo relações — e a si mesmos — com pessoas humanas e extra-humanas. Tal ideia encontra algumas barreiras, às vezes, por falta de entendimento das diferentes noções de conhecimento. Quando isso ocorre, pode-se privilegiar um conhecimento que separa as pessoas de uma noção mais integral da vida, que rompe os conhecimentos dos conhecedores, que tentam materializar a “cultura” em livros, numa forma objetificadora de pensar.



Figura 27: Aprendendo a estalar taquara. Fonte da autora, 2015

Assim, veremos como o conhecimento está mais numa condição de relação do que de propriedade (COELHO DE SOUZA, 2014 *apud* BARTH, 2002). Se os sistemas de conhecimento dependem das relações que as pessoas estabelecem, decorrem também dos locais que são construídos, assim como de quem os constrói. Todos esses fatores fazem com que existam inúmeras especificidades, e conseqüentes processos próprios de aprendizagem e objetivos com a escola, como é o caso dos diferentes contextos que vimos nos capítulos anteriores. A dificuldade se dá na construção de políticas públicas generalizadas para educação indígena que pretendem respeitar as diversidades de cada contexto (TASSINARI; GOBBI, 2009). Ainda, conforme Tassinari e Gobbi (2009), as políticas tendem a enfatizar ações como formação de professores indígenas e construção de materiais didáticos, por exemplo, mas ainda apresentam obstáculos em legitimar os processos próprios de aprendizagem, mesmo que já previstos em lei. Veremos a seguir que essas pedagogias próprias, ou processos próprios de aprendizagem têm forças que se estendem à gestão e organização escolar, que são vistas como algo separado do conteúdo à ser lecionado.

#### 4.1 Barragens de poder

Era inverno de 2016, estava sentada à mesa com a diretora *fóg* do instituto Ângelo Manhká Miguel. A professora de matemática usava sua formação para dar conta da parte financeira da instituição. O recurso para o ano de 2016 foi previsto de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior, em 2015. No Instituto havia cerca de 50 alunos a mais do que o ano antecedente. Na época, a grande preocupação da diretora era referente à alimentação dos alunos. Mesmo com o adicional que a escola ganha por ser considerada rural, não daria conta de sustentar todos os jovens que dependiam das refeições da instituição. A turma de magistério, que reúne alunos de outras áreas indígenas, possui 15 dias intensivos de aulas em Inhacorá, e realiza todas as refeições diárias no local, como café da manhã, almoço, café da tarde e janta. O problema intensificava-se com o atraso no salário dos professores e de repasses dos recursos estaduais para a escola. Com os recursos limitados, a única solução encontrada pela gestão escolar foi alterar o plano pedagógico da escola, diminuindo o tempo de permanência dos alunos de outras T.Is, em Inhacorá. Assim, os estudantes passaram a ficar apenas cinco dias na instituição, voltando para suas casas aos finais de semana.

Ainda naquela visita, o assunto mais discutido na sala dos professores foi o fato de que a estrada que dá acesso ao Instituto estava sem cascalho, portanto, com a umidade elevada, o risco de acidentes é aumentado, já que a fina terra vermelha é muito escorregadia. Em dias de chuva, os carros próprios das professoras tendem a atolar, deslizar, estragar ou causar acidentes. Pela quantidade de vezes que essas situações ocorreram, geralmente as aulas são suspensas porque ninguém consegue acessar o local. O motorista do ônibus que traz e leva os estudantes indígenas de suas casas até o Instituto tem muito medo de acidentes e de assumir a responsabilidade, caso isso aconteça. Em 2015, o problema era o mesmo, um ano depois, nada havia mudado. No ano anterior, uma das principais reclamações dos alunos e dos professores eram às más condições da estrada que impossibilitava o acesso. Durante a formatura da primeira turma de ensino médio do Instituto, em dezembro de 2015, o vice-prefeito discursou, durante a cerimônia, sobre a importância daquela escola na formação dos estudantes, e para o município de São Valério do Sul. Segundo ele, a formação é um compromisso de auxiliar a educação das próximas gerações, só com educação se pode salvar a nação: “o cidadão educado não joga lixo na rua, não causa problema para justiça, não faz mal uso do SUS, com

isso todos vão ganhar, deixo a mensagem e cobrança pra trabalhar cada vez mais para que seja investido em educação, vejo em vocês a salvação do nosso país”.

Também após a extensa fala do coordenador regional de educação de Três Passos sobre a dificuldade do acesso ao Instituto, principalmente sobre a falta de cascalho e ajuste nas estradas de acesso, o vice-prefeito, constrangido, retoma a fala e afirma que a preocupação do coordenador é de todos e que enquanto prefeitura gostaria de “tranquilizar a todos” porque já havia cascalhos “praticamente” prontos, mas que “infelizmente” estavam na “crise de fechamento de caixa de final de ano”. A fala terminou com a promessa: “certamente ano que vem, quando reiniciar essas aulas, pelo menos um dos acessos vai estar completamente encascalhado como nem nós fizemos lá na comunidade. Não é uma promessa, nós vamos atender”. Um ano depois, relembando as promessas durante a formatura, as professoras e professores Kaingang brincavam: “ele vai se defender dizendo que não falou qual segunda-feira de qual mês, nem de qual ano”. Entre risadas, havia comentários mais sérios, narrativas sobre os quase acidentes, as trocas de pneus, o medo das professoras mulheres de atolarem o carro na estrada e escurecer em meio ao mato, entre outras situações. Até mesmo o horário de chegada das professoras é organizado conforme a rotina do ônibus escolar, por conta da possibilidade de acidentes. Sabendo a hora que o ônibus escolar passa pela estrada, as professoras aguardam sua saída para não ter que cruzar por ele no caminho, porque o risco de acidente é muito grande caso isso aconteça.

Mais uma vez o calendário, planejamento e projeto pedagógico de uma escola indígena foram alterados devido a razões burocráticas, financeiras e de desentendimento de concepções sobre educação. Esses mal entendidos podem significar desconhecimento, ou *equivocos* (no sentido dado por Eduardo Viveiros de Castro) que passam por “entendimentos” diferentes, causando uma grande confusão nos significados compartilhados (KELLY, 2010). Tais desentendimentos e, às vezes, conflitos que transcorrem em consequência de tais ações, são atribuídos à presença de direções não indígenas nas escolas. Em outros casos, dizem que o mesmo pode ocorrer com direção indígena por conta das semelhanças e diferenças pessoais com alguns professores e grupos. Em geral, se atribui os problemas ao Estado. Leia-se por Estado pessoas da SEDUC, a SEDUC, as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), Saberes Indígenas, MEC, Universidade, gestão, diretores, professores, funcionários, FUNAI, governo brasileiro, etc. Estado, é aquele que não conversa com as direções e com as CRES,



que não fomenta formação de diretores para escolas indígenas, bem como para professores *fóg* que atuam dentro das áreas e que, em geral, não compreende as necessidades dos indígenas. Isso não quer dizer que os Kaingang sejam (uma má leitura) uma sociedade-contrastado, de recusa das instituições, ou do Estado.

É inegável que o Estado tem forças que tentam controlar as ações e modos de administrar as escolas indígenas. Essas forças são entendidas como poder, uma dimensão de relações, tecnologia, assim como formulada por Foucault (CLASTRES, 2003; STOLZE LIMA; GOLDMAN, 2003). Nesse sentido, os indígenas também têm poder nesses eixos de relações. Nesse caso, o Estado (e seus eixos e sujeitos) se instaura como uma barragem que tenta interromper ou modificar as ações em curso dos professores indígenas quando estas estão de acordo com outras concepções de conhecimentos não legitimadas, ou que não partilham o sensível<sup>30</sup>. Assim, respostas a novos projetos que contemplem as pedagogias próprias, ou criativas formas de atender certa interculturalidade recebem muitas respostas semelhantes:

Não há recurso para tais ações.

As questões financeiras e burocráticas podem ser entendidas como ferramentas ou tecnologias de poder. Tecnologias, objetos e ferramentas podem ser entendidos como produtores de diferenças, gênero e raça. Há, portanto, uma conexão entre tecnologia, identidade e poder, segundo Donna Haraway (1995). Um exemplo disso, são os usos dos censos – aparentemente uma ferramenta impessoal, científica – analisados por João Pacheco de Oliveira (1999), que serviram como um instrumento perpetuador de invisibilidade e da construção de um discurso racista conforme uma política de embranquecimento<sup>31</sup>. Assim, tais instrumentos podem parecer imparciais, ou que contêm uma verdade inquestionável, científica, no entanto podem construir desigualdades. Nesse sentido, a falta de recursos é uma

---

30 Partilha do sensível como explorada por De la Cadena e Legolas P. (2014).

31 Isso também é notável em Haraway (1997) quando ela analisa o anúncio publicitário da SimEve que pode parecer ter um discurso anti-racista por apresentar “a nova face da América” num formato de sociedade multicultural. Suscita discussões semelhantes à reconstrução facial de Marcus citado por M’acherk e também pela HeLa. Essa imagem é resultado de um programa de computador que como propósito de misturar as características de várias “raças”. O produto final, uma mulher branca, funciona como um instrumento de invisibilidade sustentada pelos mesmos conceitos racistas. Apesar da imagem apresentar um discurso contrário às cenas de supremacia branca, o que se vê é o desaparecimento das histórias de dominação e resistência. A miscigenação, nesse caso, e em tantos outros, é uma ferramenta que tenta esconder a história sangrenta de dominação de diversas populações. As autoras ajudam a pensar o campo da etnicidade, por exemplo, que também é atravessado por ferramentas políticas e objetos.

opção política. Entende-se a distinção natureza-cultura como ordenadora da constituição moderna<sup>32</sup>, alguns povos não participariam da "partilha do sensível", em que o sensível é a noção binária de natureza-cultura em que aqueles que não partilham o princípio não partilham também a política. Essa episteme destrói os povos indígenas, na medida em que foram hierarquicamente inferiorizados ao ter uma "humanidade" próxima à natureza e por não estarem engajados no antagonismo ordenador.

Donna Haraway (1997) analisa como as posições de poder são formadas na ciência através da imagem do observador humilde (*modest witness*). Esses observadores são aqueles que compõem e afirmam fatos definindo o que é o mundo: os cientistas. Ela defende a posição de que o saber “não marcado” do observador humilde não passa de uma ilusão porque apresenta os fatos como imparciais elaborado por um sujeito neutro que é, de fato, masculino e colonial. Haraway propõe que se deve substituir esse fazer científico por uma ciência mais democrática, plural em gênero, classe, raça e que esteja aberto para as parcialidade e localidades do fazer científico. Essa proposição se encontra explicitada também no texto *Saberes Localizados*, de Donna Haraway (1995), em que a autora argumenta em prol de um conhecimento situado e corporificado contrariando os conhecimentos não localizáveis. Haraway (1997) explica que as novas marcas da ciência como a linguagem objetiva, dura, a exclusão de relações corpóreas entre cientistas e mundo, são produtos das novas relações de gênero dentro da tecnociência que passaram a ser atribuídas a heterossexualidade, clareza, corpos puros e não enfeitados — características que substituíram a velha noção de virilidade, da honra e da guerra.

Dessa forma, a crítica à ciência sem marcadores (que ignora a política e a cultura) leva a autora a pensar numa ciência parcial, que usa a marcação que os corpos detêm para criar diversos tipos de ciências e interpretações de mundo. Admitindo que a visão do cientista é sempre parcial e se constrói localmente. Quem, hoje em dia, pode produzir tecnologia e fazer parte da ciência? Na ótica inicial do projeto *Human Genome Diversity Project*, que a autora analisa, a forma de participação dos indígenas era bem delimitada: poderiam doar sangue, ou seja, seriam objeto de estudo, mas não participantes das pesquisa. Os indígenas não foram reconhecidos como produtores de conhecimento, e portanto, o que podemos contar como conhecimento moderno é questionável. Os conhecimentos não localizáveis, portanto são

---

32 Ver autores do campo de STS (Science and Technology Studies) e La Cadena e Legolas P. (2014).

irresponsáveis na medida que não são capazes de prestar contas.

Podemos pensar que as ferramentas burocráticas e financeiras das escolas são tidas como dados, mas esses dados ou fatos são construído por pessoas marcadas, e não sujeitos neutros. Com eles, carrega-se valores e noções de uma educação – e não defendo que esta seja mais adequada para os não indígenas – mas, para os contextos que produzem outros sistemas de conhecimento isso é mais nocivo. Os instrumentos de gestão ou de produzir “fatos” são também agenciadores. No caso das escolas, ainda são raras as instituições que possuem indígenas em cargos administrativos ou de coordenação. Ou em cargos de políticas públicas, de modo geral. Ainda se tem uma noção muito enraizada de indígenas como objetos de estudos, ou mais próximos de uma natureza intocada, selvagem. Essas noções racistas, em nome de falta de recursos, por exemplo, refletem práticas que prejudicam as populações que foram excluídas dos processos de legitimação de seus modos de conhecer.

No final de 2015, na T.I de Inhacorá, conversávamos Bruno e Irani sobre o início do Instituto. Chegava a formatura da primeira turma. Depois de muitos anos de construção e luta com o Estado (estadual), finalmente o Instituto havia aberto as portas para formação de estudantes Kaingang. Comentavam peripécias que haviam passado durante o processo, mas recordo que em uma das conversas, Bruno estava desgastado pelas constantes pressões e tensionamentos que era colocado por ser coordenador da instituição. Muitos educadores indígenas atribuem o fato de enviarem professoras que estão quase se aposentando para escola indígena, apenas porque a escola é indígena – não merece tanta dedicação. Acontece que tais professoras, geralmente, não possuem conhecimento sobre populações indígenas e, principalmente, não estão abertas e interessadas em pensar novas possibilidades metodológicas de trabalho. Dentro de alguns meses “vão parar de dar aula, mesmo”. Com isso, existe certa rotatividade de profissionais da educação em tais escolas, o que dificulta planejamentos e formação em longo prazo. A grande circulação de gestores nas escolas indígenas faz com que se percam os princípios que os professores tanto custam em construir, ou seja, os valores Kaingang que cada comunidade pensa para suas instituições escolares: “parece que cada gestor que chega traz seu jeito de fazer, sua concepção, depois vai embora e leva junto”.

Os autores Donna Haraway (1995;1997), Bruno Latour (2012), Annemarie Mol (1999;2004) e Amade M’Charek (2010;2014) abordam a existência de uma conexão entre

tecnologia, identidade e poder mostrando como as tecnociências, ferramentas e objetos são produtores de diferenças, gênero e raça, e questionam sobre a noção de agência. Agência não está em uma pessoa, mas em toda uma rede de relações que pode incluir não humanos. A ideia de agência não se aplica somente a seres humanos, mas também a textos, discursos, técnicas, etc. O poder não é detido por apenas um soberano, mas por uma rede. Esse foco é aproveitado pelos teóricos ator-rede, que também escrevem sobre a ciência como uma arena atravessada por relações de poder, em que alguns ganham o “direito” de representar o mundo. Assim, a ciência (uma forma de discurso entre outros) criaria os objetos naturalizados através de uma prática objetivadora. Por isso, legitima-se alguns produtores de conhecimento e um certo tipo de conhecimento, enquanto outros são barrados ou invisibilizados.

Além da noção de ciência legítima que interfere nos planos pedagógicos e currículos das escolas indígenas, essa legitimidade também se dá na parte da gestão, como já mencionado. São inúmeros os casos que demonstram isso:

Nossa, quando não é uma coisa é outra! Primeiro não tinha como fazer uma sala de aula pra nós, porque a terra “não é nossa”. Não podemos ainda, ter água encanada, porque a terra “não é nossa”, a luz também, não pode, porque não é nossa reserva... Não pode ter água, nem escola porque não tem a terra. Dai não pode ter luz, e vai indo... o básico pra se viver, só pra começar. As nossas salas de aula, a maioria é porque a Juliana e a Fátima pediram doações. Aquela mais nova, na frente da cozinha, foi quase derrubada completamente por causa de um temporal, há um ano e meio atrás. O que caiu de eucalipto ali! Caiu muito! Aí, a Fátima e a Juliana foram ali na CEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) porque aquilo ali é da CER, daí pediram, e tinha um povo legal ali administrando, dai conseguiram pegar aquelas árvores caídas para transformar em madeira e fazer a sala de aula. (Evanice, Novembro de 2017).

“Só pra começar” as professoras do Horto Florestal já esbarram em todas essas questões. Evanice fala sobre “só pra começar”, porque a falta de estrutura interfere em ter encontros em dias de chuva, por exemplo, em água potável para as crianças beberem, e um local para alimentação das crianças é considerado o básico para que se possa pensar em outras alternativas de metodologias. As professoras ainda gostariam de contratar mais algum professor que trabalhasse com o resgate linguístico, ampliando as horas de Kaingang das

crianças, para que o ensino se aproxime mais da tão sonhada educação diferenciada Kaingang. Com a ampliação do turno, se pensariam em novas propostas pedagógicas, mais tempo dos alunos convivendo entre si, com parentes e no mato, por exemplo. Elas acreditam que as professoras também teriam mais autonomia, mais liberdade: “só não tem mais horas com a Nice, porque não tem mais Nice”. Esses problemas desanimam os professores, que por sua vez reclamam dos projetos e do dia a dia nas escolas que pretendem funcionar sobre a ótica de uma interculturalidade, que na maioria dos casos, não ocorre.

## **4.2 Currículos**

Na escola Almerinda de Melo, Nice trabalha “kaingang” com seus alunos durante um turno por semana, totalizando 4 horas de aula semanais. Ela e Fátima consideram pouquíssimo tempo para a tarefa árdua que é “resgatar a cultura”, no sentido que vimos no capítulo anterior. Cada comunidade tem suas demandas específicas, como vimos. No caso do Horto Florestal, as professoras se preocupam com que os alunos tenham uma boa formação na cultura do branco, porque a maioria sai da escola indígena e têm dificuldade de se adaptar às escolas não indígenas de ensino médio. No entanto, ainda sim, sua maior preocupação é que eles se sintam bem consigo, com sua cultura, resgatando língua e entendendo suas diferenças. Porque um dos problemas de adaptação em outras escolas, se dá principalmente pelo preconceito que sofrem, e pelo estigma que as famílias do acampamento, chamadas de bugres, ou “indiozinho pidão”, sofrem. Mesmo quando os jovens Kaingang estudam juntos nas escolas não indígenas, a maioria acaba desistindo. Assim, a mensagem que Nice tenta deixar para os seus filhos e alunos é que se sintam orgulhosos de quem eles são, porque não há como fugir, é o que diz para sua filha: “Imagina ela, um dia dizer que não é Kaingang, né? Tá na cara!”.

Ainda que a diretora seja Kaingang e entenda que a necessidade da escola está em intensificar o trabalho de Kaingang, tem dificuldade de mexer no currículo, de conseguir contratar mais professores indígenas. Nas escolas em que não há direção indígena, os professores passam por mais constrangimentos, e mesmo onde há um bom diálogo, ainda sim é um desafio colocar em prática as “pedagogias próprias”. Alguns professores têm pensado

sobre como ter poucos períodos de Kaingang são contraditórios em relação às pedagogias próprias. Como se separa o Kaingang em uma matéria, como ser um conteúdo separado da vida? Por isso, alguns educadores têm refletido sobre como a mudança deve vir também no modo do currículo e cronograma escolar.

É importante notar que no caso da Escola Almerinda de Melo, as professoras e a comunidade esperam que a instituição dê mais importância para o Kaingang. Isso não é o caso de todas as comunidades. Em alguns casos, os indígenas preferem que a escola seja o mundo branco, e desse modo que se aprenda bem o mundo branco. Cada contexto produz interculturalidade, escola e educação de seu modo. Alguns professores reclamam que com as escolas interculturais se deixa de aprender com excelência o mundo branco e também confunde a educação indígena, ensinando ambos de modo superficial. Baniwa (2013) defende que privar os jovens de acessar os conhecimentos da sociedade não indígena é também uma forma de gerar exclusão e perpetuar desigualdades:

Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial.(BANIWA, 2013:6)

Algumas escolas possuem tentativas de fazer novos currículos que respeitem o calendário anual dos Kaingang quando vendem artesanato, por exemplo. Como é o caso da E.E.E.F. Marechal Rondon, tanto quanto o do Instituto Marechal Manhã Miguel em relação ao calendário escolar, ambas em Inhacorá. Houve um tempo em que a escola Marechal constituiu um cronograma de modo que respeitasse o calendário da comunidade. Quando as aulas iniciam em março, muitas das famílias ainda estão fora da comunidade, em outras cidades, vendendo artesanato. As crianças sempre acompanham seus pais, tios e avós nessas viagens de vendas. A maioria sai da comunidade antes do Natal, em novembro, e só retorna depois da páscoa, que geralmente é em abril. Desse modo, muitas crianças acabam perdendo o

início das aulas, algumas vezes, não recuperando, e abandonado a escola.

Outros pensam que o maior dos problemas se dá na forma como ocorre a divisão de conteúdos e a divisão de horas por matéria. Se aprende história Kaingang nas disciplina de História? Onde estão os indígenas lá? Por que ainda há mais conteúdos não indígenas que indígenas?

Há uma tendência em pensar a escola bilíngue transformando o Kaingang ou a “cultura” de um povo, em conteúdo de uma matéria. Transporta-se o “Kaingang” para um modo objetificador conforme uma epistemologia que não é dos indígenas. Convertendo o Kaingang em conteúdo, ele acaba recebendo menos horas dentro do cronograma escolar, onde prevalece os conteúdos do mundo dos *fóg*. É possível perceber que ainda há um caminho longo a ser percorrido para que seja considerado legítimo as formas Kaingang, ou os modos indígenas de maneira geral, de produzir conhecimento. De la Cadena e Legolas (2014) ponderam que a participação dos indígenas na política moderna pode ir contra ou até estar envolvidas em práticas hegemônicas. O que dita limite é o ponto que a política moderna reconhece os direitos: só se reconhece quando de acordo com o bem comum. Nesse sentido, o bem comum para o Estado é aquele que busca o desenvolvimento e crescimento econômico, e assim que emerge a diferença ontológica entre as práticas – ou daqueles que partilham o sensível, como já mencionado.

Numa viagem entre Iraí e Inhacorá, antes de chegarmos no instituto Ângelo Manhká Miguel, Bruno estava dando exemplos de desentendimentos que eram importantes para compreensão dos Kaingang na escola. Na semana anterior, alguns alunos e funcionários Kaingang começaram a construir uma cerca para a horta da escola. Os alunos saíam para buscar taquaras e começaram os trançados para prender uma na outra. Em certo momento se mudou o tipo de taquara usada. Bruno Ferreira disse que explorou isso em uma das aulas: por que haviam trocado as taquaras? Era por causa da época? Como eles sabiam disso? As professoras *fóg* viram a cerca e sentiram um desconforto porque as taquaras não estavam todas do mesmo tamanho, do mesmo formato, não era uma cerca reta, ela tinha diferentes pontas e tamanhos. O desconforto das não indígenas foi tanto, que cogitaram aparelhar as taquaras, deixando-as do mesmo tamanho “arrumando” o trabalho que os alunos haviam empreendido. Bruno Ferreira então explicou que isso era um pensamento tipicamente *fóg*: não conseguia enxergar a beleza ou aceitar o jeito de fazer dos próprios alunos, nem valorizar os modos de produzir conhecimento que os jovens traziam consigo.



Figura 28: - Cerca da horta, Inhacorá. Fonte da autora, 2016

Assim como a professora Ivone pensou no tema de comidas, em que os estudantes pudessem se sentir valorizados, Bruno reafirmava que os alunos têm muito conhecimento, nem sempre eles sabem disso conscientemente, mas é preciso valorizá-los. Esse conhecimento Kaingang, as experiências que eles vivem são tão importantes quanto o conhecimento que eles aprendem na sala de aula dos *fóg*. Com tantos anos de colonização, de desprezo, invisibilidade, é difícil para os próprios Kaingang reconhecerem a importância dos seus conhecimentos, dos seus jeitos próprios de fazer as coisas. Se as professoras não indígenas não souberem valorizar esses saberes e potências, haverá uma perpetuação de desigualdade e os estudantes em formação também terão dificuldades de reconhecer a si mesmos.



Para a construção de uma escola diferenciada, ou intercultural, não basta apenas colocar no plano pedagógico um ou dois períodos de cultura Kaingang. Há outros aspectos que interferem nessa construção, que muitas vezes os professores não indígenas e responsáveis pela administração – em qualquer nível – reproduzem sem se dar conta do que pensam ser universal, ou dado, fazem parte de uma epistemologia a qual reiteram. Em geral, essas práticas Kaingang quando passadas para escola seguem uma lógica *fóg*, separando a cultura em conteúdos, objetificando-as. As taquaras que viraram cerca tornam-se um objeto para uso da escola, não importando como elas chegaram ali, seus modos de reprodução, onde se localizam, e como vivem. Ao entrar na escola, esses conhecimentos devem seguir a regra dos brancos, transformando uma pintura que depende das relações estabelecidas com as plantas coloridas, em desenhos no papel; com as taquaras sendo formatadas numa estética compatível com a instituição, como se fossem tábuas simétricas compradas em uma loja; com os *ó* sendo lidos dentro de uma sala de aula substituindo os fogos de chão. O que fica é o conteúdo, e não se esquece a forma, se negligencia.

Quando o professor Bruno fala sobre valorização dos conhecimentos que os alunos têm, fala-se da luta que ele trava para fazer com que os modos de produção de conhecimento do seu povo sejam legitimados. Isso não quer dizer que os professores não gostariam da escola e do aprendizado do mundo dos brancos, mas a escola intercultural bilíngue é local para que ambos os conhecimentos sejam legítimos. Se espera, num ambiente intercultural, um certo equilíbrio entre uma objetificação e subjetificação do conhecimento, que é tornar pessoal, trazer para si a experiência. Os indígenas reivindicam que essas combinações e intensidades sejam escolhidas por eles mesmos, de acordo com a situação e objetivos de cada comunidade, e não de forma imposta.

Saberes científicos e tradicionais são diferentes, mas não pela comparação de seus resultados. Manuela Carneiro da Cunha (2007) considera essas diferenças muito mais profundas, comparando os conhecimentos tradicionais com religiões locais e os conhecimentos científicos como religiões universais. Universalidade que não é aplicável aos conhecimentos tradicionais. O conhecimento científico se afirma enquanto verdade absoluta, pretensão da universalidade da ciência vem das ideias medievais cuja missão era revelar o plano divino. Não há comparação entre os conhecimentos porque as unidades de comparação são diferentes, ou seja, os conhecimentos não são construídos do mesmo modo, apesar de ambas estarem sempre abertas, inacabadas e sempre se fazendo (CARNEIRO DA CUNHA,

2007: 78).

As experiências de ir pra “fora” da sala de aula são inúmeras. Os momentos para discutir e compartilhar parecem sempre poucos e rompem as discussões de outros temas. Igualmente as discussões metodológicas, as reclamações e relatos de problemas vivenciados nas terras indígenas e suas respectivas escolas surgem a todo momento. Essas exposições acompanham todo e qualquer assunto. Os professores, muitas vezes, chegam na cidade relatando tais problemas, porque a vinda para Porto Alegre para as reuniões de orientação, bem como os deslocamentos dos orientadores e cursistas em suas áreas são mal vistas por algumas pessoas. Em geral, aponta-se que as direções das escolas teimam em liberar os educadores para as saídas. As principais queixas das direções são que os indígenas vão para capital para passear, ver parentes, fazer festa e compras, enquanto os alunos ficam sem professores. Alguns relatam ameaças e tentativas de manipulação dos outros parentes. Devido a essas questões, alguns professores deixam de participar de reuniões, bem como frequentemente solicitam auxílio e “Carteiradas” dos funcionários *fóg* da UFRGS. Há um problema entre Estado (escola) e Estado (ASIE). Falar de um assunto, ou conteúdo é sempre falar de todos eles. Estão sempre ligados e é impossível que se siga o cronograma sugerido pela gestão não indígena de discutir apenas um tema específico por vez, tudo está relacionado.

Assim como é difícil separar o conteúdo de seus conhecedores, e mesmo que se tente fazer isso, como vimos em Haraway (1995; 1997) o conhecimento está ligado à localidade da pessoa que o produz. Uma ordem, calendário, cronogramas que podem pretender ser impessoais, estão inviabilizando outras formas de se produzir tais organizações. Por isso, a ênfase na importância de indígenas também participarem na administração de suas escolas, e não só, mas também na gestão das políticas públicas direcionadas aos povos originários. Porque por conhecimento, não se entende só um conteúdo ou objeto que se tem, mas que se relaciona, se produz constantemente. Assim, não há uma fórmula para as políticas públicas, mas há uma construção de uma gestão que está vinculada aos contextos que os indígenas pertencem, e aos modos de produção de conhecimento específico conforme sua cultura e “cultura”, suas demandas, estratégias e modo de entendimento de uma “interculturalidade”.

Durante um encontro de orientadores em julho de 2017, discutíamos a programação do grande encontro Kaingang. Entusiasmados, a equipe UFRGS e alguns professores Kaingang passaram a preencher os quadros do cronograma com as atividades. Falas dos grupos, espaços

para formação: três dias, três turnos de trabalho – para maior aproveitamento, é claro. No entanto, surgiram diversas perguntas: será que esse não é o modo *fóg* de fazer encontro? Será que não é nos tempos “livres” que os professores podem se reunir com os parentes calmamente, com conversas íntimas e em momentos de alegria que surgem as trocas de experiências mais ricas? Será que não são nesses momentos em que os Kaingang tensionam e modificam a prática não indígena? Bruno Ferreira encorajava seus parentes a pensar a programação do encontro como algo que não seja apenas preencher uma tabela. Ele propunha avaliar como os professores estão percebendo a escola, sala de aula e programa saberes Indígenas para pensar: o quanto a sala de aula está modificando? Como avaliar as mudanças de práticas? Para ele, Saberes Indígenas é para perceber e mudar as práticas que carregam resquícios coloniais. Assim, repensando essas práticas em suas escolas, deveriam também pensar na Ação Saberes Indígenas na Escola. Relembrando alguns momentos de encontros anteriores, nos relatou a ocasião em que uma professora Kaingang compartilhou com ele e demais professores as diversas atividades incríveis que fazia no “extra”, e não dentro da sala. Desse modo, argumentava que os Kaingang também precisavam desse momento “extra” nas atividades, para outros tipos de aprendizagem, discordando da proposta de programação de três turnos de trabalho, sem um turno “livre”.



Figura 29: Encontro ASIE. Fonte da autora, 2016

Participando desses grandes encontros, sempre percebemos que em alguns momentos, muitos professores não estão nos locais de apresentação de trabalhos. Isso gera inúmeras reclamações e pressões por parte dos colegas, que não estão presentes para aprender com os outros. Ao mesmo tempo, todos os professores que apresentam seus trabalhos, em algum momento, falam da importância de tirar os alunos da sala de aula, de como não estão acostumados a ficar tanto tempo sentados, e como isso vai contra os ensinamentos que tiveram enquanto crianças com seus avós e parentes. Como sempre ando com a câmera na mão para fazer os registros do evento, sempre que noto poucas pessoas dentro do salão principal, caminho no entorno para entender o que está acontecendo. Professores revisando seus trabalhos, outros tirando dúvidas com parentes. Uns conversando nos corredores, outros procuram alguma sombra. Quando me aproximo, sempre em meio a risadas e piadas, a maioria dos professores estão retomando assuntos conversados lá dentro da sala, outros estão contando sobre a situação da escola, pedindo ajuda para lidar com as lideranças e gestão escolar.

Enquanto gestão não indígena, por mais que se saiba que é proveitoso esses momentos, ainda não se leva em consideração como um espaço legítimo de aprendizado, no sentido de sempre revermos o que está acontecendo que os professores não estão querendo participar tanto. Enquanto eles estão participando de outros modos. Esse problema se dá principalmente porque há uma preocupação dos não indígenas em promover espaços que sejam interculturais. Não é uma tarefa fácil e aprendemos, na maioria das vezes, cometendo erros e gafes. Ainda sim, como montar um planejamento intercultural? Somente conversando com os indígenas, num exercício constante de escuta atenta ao que eles estão propondo, questionamento, avaliação e mudanças. Não há fórmula para tal.

A preocupação principal de todos os professores indígenas e não indígenas, participantes do programa é de não reproduzir uma interculturalidade assimétrica. Interculturalidade deve ser entendida como um conceito que expressa mais do que uma inter-relação. Kwasnosky (2011) e Walsh (2012) defendem que quando a interculturalidade questiona o discurso hegemônico, deixa à mostra a colonialidade de poder. Diferente de quando a interculturalidade ocorre no plano da cultura com interpretações folclóricas esvaziadas de sentidos históricos e políticos. Walsh (2012) diferencia interculturalidade “funcional”, que colabora com sistema dominante, de uma interculturalidade “crítica”, que é

concebida como um projeto de transformação em práticas descoloniais. Na visão de Bergamaschi e Dias da Silva (2007), por meio da interculturalidade, a educação escolar para índio (relação vertical de conhecimento de brancos para indígenas) tem possibilidade de se transformar em educação escolar do índio (participação e protagonismo indígena). A construção de uma interculturalidade “simétrica” ou crítica (WALSH, 2012) não ocorre a partir da validação dos conhecimentos indígenas através de categorias, critérios e concepções da ciência “ocidental”. Uma interculturalidade que atua por esta prática perpetua a desvalorização e negligência das epistemologias ameríndias pelas quais os saberes foram construídos. O reconhecimento deve ser feito a partir dos paradigmas e práticas das ciências tradicionais (CARNEIRO DA CUNHA, 2007).

Aparentemente há uma maior facilidade de uma abertura intercultural por parte dos nossos colegas Kaingang. Quase como um caminho unilateral, na maioria das vezes, de esforço e exercício constante de uma interculturalidade, já que foram submetidos ao contato há centenas de anos de forma violenta. Podemos atribuir isso ao fato de serem povos que sofrem desde sempre com a violência imposta, ou como uma abertura cosmológica ou epistemológica ligada a uma forma de ser Kaingang, ou *Jê* (ver BAPTISTA DA SILVA, 2001; FERNANDES, 1998). A questão é que há um certo conflito em articular os sonhos e planejamentos provenientes das discussões dos encontros de saberes indígenas com planejamento das escolas do dia a dia, nas realidades das terras indígenas. Se imagina uma interculturalidade romantizada, que frequentemente é associada ao âmbito da “cultura”, como uma folclorização. Mas, como os exemplos trazidos pelos professores indígenas, tal interculturalidade não ocorre – e ainda se tem respostas consideravelmente racistas, em alguns casos. Não é tão *sĩnvĩ* (bonito) assim quando se tensiona minimamente mecanismos das instituições estatais, e se vai contra certos ideais hegemônicos, por exemplo, “ir pra rua”, chamar conhecedores sem diploma para ministrar as aulas, conceber outros espaços como legítimos.

#### **4. 3 Materializando culturas**

Interculturalidade não está relacionada apenas numa inter- ou troca de “cultura” com aspas, ou conhecimentos prontos e tangíveis, mas também se relaciona a diferenças

epistemológicas, políticas, cosmológicas. Assim, uma interculturalidade nos âmbitos institucionais depende muito mais dos não indígenas que estão juntos no empreendimento, de tentar se deixar aberto para aprendizagem ou para uma educação, ou seja, abertura para relações com os diferentes seres. Participando da construção de conhecimentos em que se troca não só os conteúdos, mas as formas de se pensar os mundos. Quando no processo de escolarização, há uma certa tentativa de passar a cultura para uma “cultura”, segundo Manuela Carneiro da Cunha, quando isso ocorre se esquece que a cultura não é feita de conteúdos objetivados, mas há regimes de transmissão que tendem a ser cortados quando substituídos pelo calendário escolar que tendem a tirar as crianças dos outros espaços de educação (CARNEIRO DA CUNHA, 2009: 17). Assim como as respostas de recursos e de tempo, acaba inviabilizando as “saídas” e outras formas de construir conhecimentos fora da sala de aula, como os encontros com outras pessoas, situações em que parentes, amigos, avós, tios compartilham ensinamentos, histórias, além de estar em outros espaços que não formata os corpos dos estudantes em salas quadradas, onde o ensino de Kaingang é dado a partir da materialização da cultura.

Evanice: Sim, como eu te disse, nas conversas ali... às vezes, a gente fica muito ali naquela conversa de *fóg né*...

Ana: Como assim?

Evanice: Ficam falando tanto em material didático, umas coisas assim. É importante, mas não é só isso... tem que conversar outras coisas, como tu vai ensinar um negócio, como eu te disse, da teia de aranha? não dá para ser só no papel, é uma coisa concreta!

(Evanice, Novembro de 2017)

Tive a oportunidade de acompanhar a construção de materiais didáticos Kaingang, em duas edições da ASIE. Um dos primeiros incômodos que tive durante o processo era em relação à materialização da “cultura”. Em certos casos há uma certa expectativa de que o registro pudesse substituir, ou servir de base para uma “cultura” que podia um dia desaparecer com seus velhos: “os velhos são nossa biblioteca”, então precisamos conversar com eles. “Conversar com eles”, que é muitas vezes percebido, como nós não indígenas pesquisamos, buscando dados para colocá-los no papel e assim analisar. E se descuida de que talvez o mais

importante seja, justamente, o movimento de ir conversar com os velhos, de manter a relação. Lendo diversos trabalhos sobre indígenas, Kaingang e sobre educação, é recorrente as reclamações dos velhos e as preocupações sobre o manter a cultura, e como alguns registros como materiais didáticos e produções audiovisuais tendem a ser atrativos. O que me gerava desconforto, ao acompanhar as reuniões da capital, era justamente essa relação de uma cultura com aspas, de uma tentativa de separar o conhecimento do corpo e dos seus conhecedores - não é isso que a escola tende a fazer? Será que as políticas públicas não seriam facilitadoras da continuidade de um projeto colonial de bilinguismo e interculturalidade que perpetua uma assimilação no sentido que tenta substituir os modos de produção de conhecimento?

Convivendo mais com a gestão do programa e nas escolas, acredito que essa questão seja mais complexa. Os professores consideram que é muito importante ter materiais didáticos elaborados por si mesmos, apresentados, do modo escrito legitimando as suas versões dos conteúdos. A maioria dos encontros e das conversas que eu tive com os professores, realmente mostram a importância de certa materialização que seja feita e pensada pelos próprios professores, tendo em vista que grande parte dos materiais disponíveis nas escolas são não indígenas, e de letramento em português. Ou possuem um viés que não é de uma educação pensada pelos próprios Kaingang. Além disso, durante o processo da construção das pesquisas dos materiais didáticos, professores buscam os *kófa*, e os *kujá* para realizar atividades entre alunos e comunidades, buscam também respostas no mato. Ou seja, buscam nas relações. Depois do material já pronto, alguns fazem recortes, outros complementam com pesquisas, mostram para seus parentes, e têm novas ideias a partir daquele.

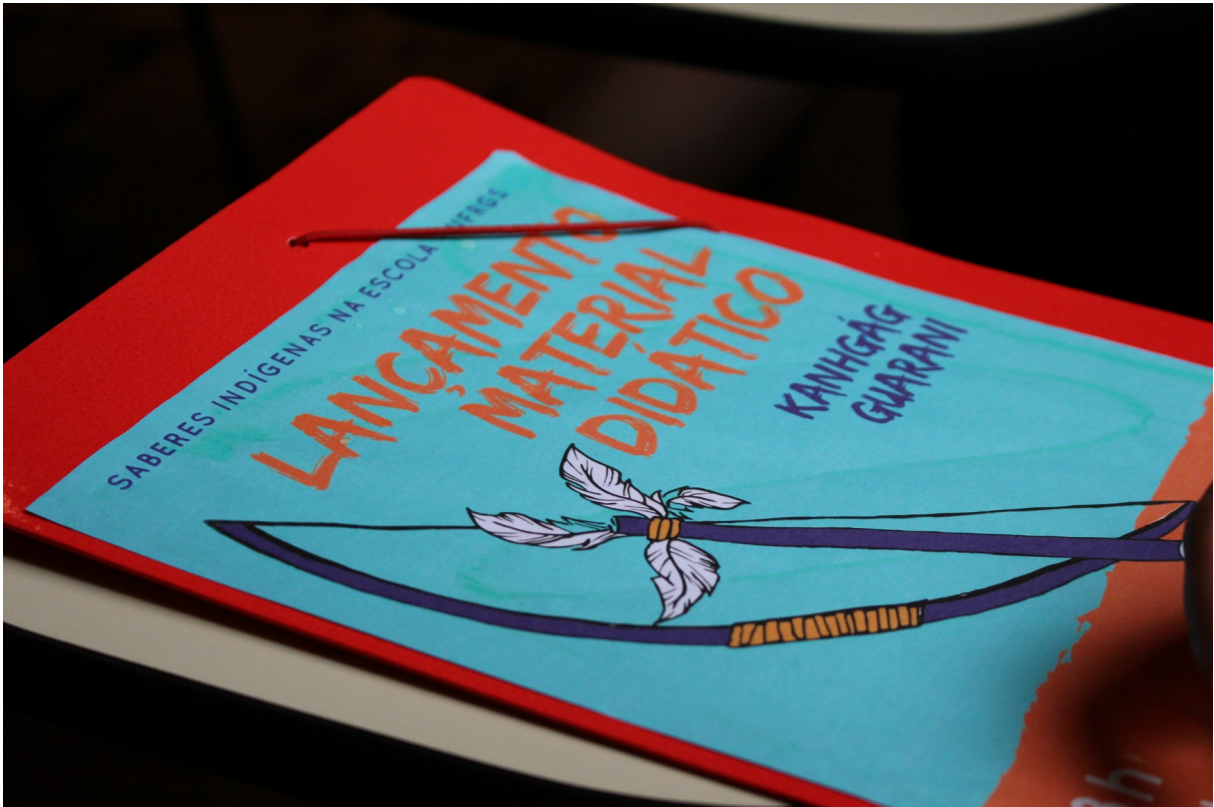


Figura 30: Pasta do evento de lançamento dos materiais didáticos.

O que é a educação Kaingang, afinal? Essa pergunta perpassa todas aquelas discussões entre os professores, e não é diferente ao pensar os materiais, como vamos usar? cComo estamos usando? Os materiais devem ser bilíngues, devem ser somente em Kaingang? Vai contemplar todas as especificidades de cada dialeto e suas regiões? Como tais assuntos, como os remédios do mato, que são tão importantes devem aparecer nos materiais? Onde encontrar essas respostas?

Já conhecia essa discussão de outros diversos encontros que acompanho desde meados de 2014 quando o Saberes Indígenas iniciou sua trajetória na UFRGS. Principalmente, nos eventos que reúnem os 18 orientadores de estudos Kaingang de diferentes áreas do Estado, em Porto Alegre, periodicamente. Esses professores orientadores estão em contato com todas escolas indígenas Kaingang da região. Entre muitas discussões sobre o universo que envolve a educação e escolarização Kaingang, o debate em torno da elaboração de um único material didático produzido por tantas pessoas de diferentes lugares, com históricos distintos, ocupa grandes espaços temporais em meio aos encontros. A ideia de uma possível materialização de



uma “cultura”, é perpassado por inúmeras divergências em relação a questões linguísticas, regionais, afetivas, históricas e territoriais. Nos espaços de encontro interétnicos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) é notável as diferenças internas (situação fundiária, lideranças e uso da língua, por exemplo). As particularidades se chocam, demonstrando diferentes percepções e posições sobre a escolarização e educação.

Discutindo o reconhecimento de conhecimentos tradicionais, a cultura e direitos intelectuais indígenas, Manuela Carneiro da Cunha (2009) critica a forma com que se projetam os atributos do conhecimento tradicional sobre os do científico, negligenciando as diferenças, esperando, ainda, uma universalização. A autora relata que, na maioria das Terras Baixas, a tendência é que cada aldeia seja uma unidade política autônoma, e que existam ainda facções no interior de uma aldeia e isso faz se criar novos aldeamentos, novas lideranças. As associações, através de seus contratos juridicamente exigidos, não seguem essa mesma lógica, portanto é difícil atribuir uma legitimidade a representantes indígenas escolhidos a partir de critérios provenientes de políticas públicas, e não de seus locais. De modo geral, a formulação de políticas estatais foram e são construídas de modo homogeneizante e entram em conflito quando diferentes povos, e as diferenças internas de um mesmo povo passam a ser evidenciadas. É importante notar que existem diferenças entre modos de pensamento, mas essas particularidades são tão legítimas quanto o pensamento científico. Sem esquecer que a construção de uma cientificidade como verdade e hegemônica perpetuou exclusões, distinções de raça e gênero, negligenciando outros modos de conhecer (HARAWAY, 1995).

Com a ideia, portanto, de materializar o conhecimento dos velhos, os professores decidiram fazer uso do gravador de celular para que as histórias ficassem eternizadas e que as crianças tivessem acesso aos conhecimentos futuramente. A noção de que os conhecimentos tradicionais não são simplesmente um corpo estabilizado, mas sim conjuntos de formas particulares de gerar conhecimentos, é explorada por Manuela Carneiro da Cunha (2009), em seu texto “*Cultura*” e *cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais*. A autora está preocupada com políticas públicas que, muitas vezes, focam nos conhecimentos como um arcabouço de “tesouros” que podem ser apanhados e recuperados a qualquer momento. Tal ideia não dá conta dos modos de produção de conhecimento.

Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores”. Há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos. É só por comodida de abusiva, para melhor homogeneizá-lo, para melhor contrastá-lo ao conhecimento científico, que podemos usar no singular a expressão “conhecimento tradicional. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.78-79)

As professoras do Salto do Jacuí já haviam feito atividades com “narrativas” e mitos Kaingang também em parceria com o grupo Mbyá Guarani que mora na região. Nice comentava que os textos não necessariamente servem apenas para as séries finais, em que os alunos já estariam lendo, mas atenta para como o material pode ser utilizado de modo criativo. No encontro de orientadores, em abril de 2017, quando tomavam as decisões finais para o material didático da edição anterior, alguns professores quando discutiam o CD de narrativas, comentavam sobre a utilização do livro e áudio. Tanto Nice quanto os orientadores em questão, enfatizaram que o texto, ou o áudio das narrativas, não deveria apenas ser lido e escutado pelos alunos, mas os professores deveriam eles mesmos ter um momento com seus alunos para narrarem pessoalmente. A preocupação de alguns professores em relação à utilização do material didático nas escolas, bem como o próprio papel da escola nas comunidades, reflete a desconfiança de que o velho bilinguismo esteja perpetuando uma relação colonial. As falas que notam que o material com as narrativas escritas ou os áudios com as narrativas não substituam a relação do professor com os alunos é também um receio de que a escola substitua a educação dos pais, a relação com a comunidade, com o mato, com a terra. Essa questão é muito presente nas falas dos *kófa* que ficam muito honrados quando convidados para os espaços interétnicos que tendem a reconhecer a importância destes para o conhecimento do povo, e também quando procurados pelos professores para contar sobre história, política, e sobre a cultura.

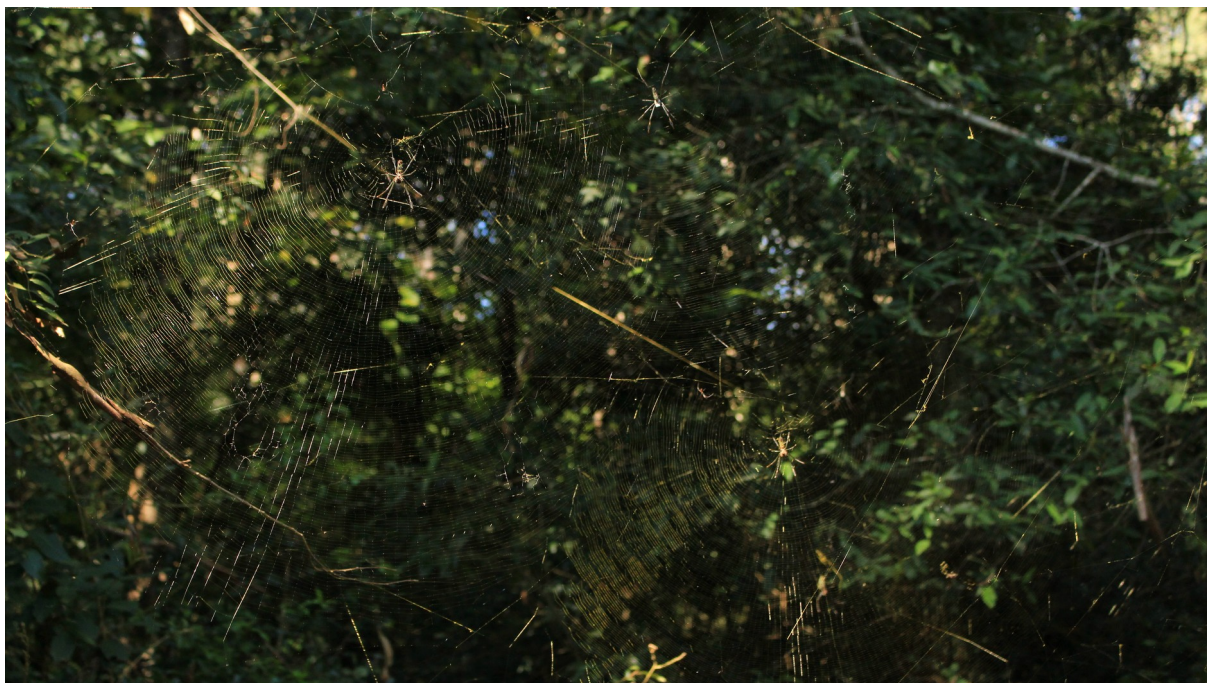
Os momentos com os alunos para contação de histórias ou narrativas já foram diversas vezes comentados nas reuniões em que trocavam experiências de como lecionar a “cultura” Kaingang na escola. Alguns enfatizam as poucas brechas na burocracia institucional para sair da escola e realizar as atividades “lá fora”, sendo uma caminhada no mato, visitas aos *kófa* ou

um local para sentar próximo a uma árvore ou ao fogo de chão. As histórias, ou os *Ó*, que me foi traduzido como lendas, mitos, histórias, que são os conhecimentos tradicionais dos *kófa* ou dos “troncos velhos”, são diversas vezes acionados por professores os quais conversei, principalmente quando falam das pesquisas acadêmicas. O exercício de pesquisar, ir ao encontro dos velhos para os ouvir, remete a lembranças da infância, do contato com os avós, ou pais na casa de fogo de chão. Ao pensar a pesquisa para dissertação de mestrado, Fátima passou não só a entrevistar os conhecedores (seus próprios parentes), mas também a fazer uma viagem ao seu passado, relembando histórias e momentos em que compartilhava espaços e afetos com seu avô.

Marcela Stocker Coelho de Souza (2014) destaca o conhecimento relacional a partir da pergunta proferida por Barth (2002 *apud* COELHO DE SOUZA, 2014): o conhecimento é uma coisa ou uma relação? Essa relação, segundo a autora, é uma relação social, tendo em vista que a socialidade das pessoas ultrapassa os humanos, e envolve também outros seres não humanos. Conhecimento como sendo relacional não é simplesmente possuído e transmitido, um ‘conhecimento tradicional’ como uma coisa é dissociado das relações entre as pessoas (COELHO DE SOUZA, 2014:197). Seguindo essa linha, os professores Kaingang interessados na materialização do “conhecimento tradicional” de seu povo, não deixam de associar ao conhecimento relacional que acontece nas conversas com os parentes, no fogo de chão, nas visitas. No caso do encontro, esses conhecimentos relacionais são acionados pela ideia de pesquisar ou de se relacionar, como já mencionado.

Assim, como vimos em diversas autoras, não há conhecimento, educação ou aprendizagem sem seus conhecedores. As instituições de ensino exigem uma separação do conteúdo de seus produtores, há um modo de se transmitir conhecimentos dentro da sala de aula, de conformar os corpos para um certo tipo de produção de conhecimento. Evanice não se adaptou como uma professora que passa as matérias na sala de aula para seus alunos, não exige que eles fiquem quietos, que escutem mais do que falem. Ela conversa sobre tudo, comentou que foi muito demorado e doloroso para encontrar formas de assumir o papel de professora, e que professora ela queria ser. Foi lembrando dos momentos com seu avô e com seus pais, a partir disso foi encontrando respostas. Lembrando de como ninguém a obrigava a fazer atividades, mas partia de seu próprio interesse, que passou a perguntar para os alunos quais eram seus interesses, e a partir disso construir suas aulas “na minha aula, eu deixo

conversar... não tem como não conversar. Não tem como ser em silêncio. Daí nós mudamos pra oca. Mas é conversando, contando história, né? Não tem como ser em silêncio.”



*Figura 31: Teias de aranha, Salto do Jacuí. Fonte da autora, 2017*

Carneiro da Cunha (2009) também destaca as consequências políticas de pensar conhecimentos tradicionais no singular como um simples oposição à ciência. Ciência essa que, construída de modo hegemônico, produz diferenças e perpetua poderes coloniais, criticada por Donna Haraway (1995), que defende um conhecimento situado, corporificado e localizável, em contraposição à ciência objetificadora que corta o conhecimento do corpo. Inspirada por Haraway e pelos estudos de parentesco na Melanésia, Strathern (2014) considera a pessoa como um ser compósito. Para a autora a pessoa é composta de relações internas e externas simultaneamente, não a separando do coletivo. Portanto, o indivíduo é composto das relações sociais (humanas e não humanas), com ênfase nas relações de parentesco. Nice não acha que se aprenda pelo papel coisas que se aprende na relação. Como ensinar o que a aranha ensina ao colocar a mão em sua teia? Não há papel que o substitua. O conhecimento se dá também nas relação com os seres do mato, dos rios, do céu. Os Kaingang conhecem os lugares que habitam, e por conhecerem significa que aprendem com animais, plantas, espíritos e outros seres, sabem suas histórias porque convivem juntos.

## 5. Buscar em si, buscando nos outros



## Capítulo 5

### **Buscar em si, buscando nos outros**

Na pequena casa ao lado da escola, as tábuas de madeira são parte da estrutura, bem como as frestas que deixam o vento passar – assim como a chuva. Reforçada com lonas, a casa é de Fátima, diretora da escola Almerinda de Mello, que poderia estar morando em uma casa de alvenaria, mas segue, há décadas, o grupo que reivindica a T.I Borboleta no acampamento Horto Florestal. Sentadas na sala, no calor persistente do fim de tarde, tomamos um mate ainda mais quente e entre as notícias da televisão, relembramos momentos, encontros, conversamos sobre a vida. Fátima e Nice me acompanharam durante todo o mestrado, colaborando em todas as fases da pesquisa, mesmo quando ainda não sabia ao certo diferenciar temas de objetos, e as questões eram tantas que eu não conseguia visualizar como “construir uma pergunta”. Fátima e Nice me acolhiam sempre bem, do mesmo modo que Bruno Ferreira e sua companheira Elisângela, todos sempre gentis, me recebiam em suas casas em Iraí. Além disso, Bruno me recebia no Instituto, e me deixava acompanhá-lo em vários momentos, como nas idas à Inhacorá, Aeroporto e Goj Vêso, sempre compartilhando pensamentos, críticas e grandes histórias comigo.

Em 2014, Selvino Kokáj Amaral, pacientemente ensinava como escrever em sua língua materna, mesmo sendo contrariado, dava um voto de confiança. Acreditava que, compartilhando os ensinamentos, que também foram partilhados com ele, haveria mais pessoas que poderiam entender os Kaingang, sua cosmologia e portanto, respeitariam mais seu povo.

Iracema Gá Té Nascimento, em meados de 2012, me convidou para visitá-la em sua casa na Vila Jarí, em Porto Alegre. Lembro de estar no brique, também compartilhando o chimarrão, quando ela perguntou novamente o meu nome, em seguida perguntou se tocava instrumentos. Ela havia conhecido uma grande antropóloga que fez projetos com eles, Ana Elisa de Castro Freitas, que além de se chamar Ana, era instrumentista. Por eu ter o mesmo nome e também tocar instrumentos, imediatamente me convidou para ir até sua casa. Foi assim que pude visitá-la e começar os projetos junto ao seu companheiro, João Carlos Padilha.

Gostavam de conversar comigo sobre os assuntos do Morro Santana, na época, que virou tema do meu TCC na graduação de Ciências Sociais. Jorge Garcia, sua esposa Maria e seu filho Pedro, os velhos *kujá* Kaingang, que têm tanto vigor em seus cantos, danças e falas, estão sempre mais dispostos que maioria dos participantes da ASIE. Quando se busca um pouco de ar fora dos ambientes fechados, podemos encontrar Jorge, fumando seu cigarro, enquanto aconselha alguém sobre qualquer assunto da vida. Não compartilham suas vivências só com os professores Kaingang, mas também com as *fóg*, que tratam respeitosamente, entendendo as diferenças, mas incansavelmente aberto a elas, num humilde movimento de abertura para aprendizagem.

Também na companhia de Iracema, ouvindo seus comentários e traduções do Kaingang para o Português, acompanhei alguns encontros do Saberes Indígenas na UFRGS. Nesses encontros de orientadores tive o privilégio de não só trabalhar, mas aprender junto com tantos professores Kaingang, que possibilitaram não só a pesquisa, mas que novos mundos se abrissem pra mim: o mundo Kaingang, indígena, o mundo do Estado, burocrático, entre tantos outros. Convivência para além de tais reuniões que tive oportunidade de ter com Ivone Daniel, Sueli Krengre, Iraci Antônio, Maria Inês de Freitas, Fabiana Camargo, Ivanilde Kerexu, Wera Kanhinka e Orilde com quem sempre posso dividir dúvidas, trabalhos, engajamento, aprender sobre uma força extraordinária, além de boas risadas, *selfies* e danças nos bailes. Foram nessas reuniões que encontrei Clenis Ferreira Doble, Celoir Kame Carvalho, Nilce Cardoso, Waldomiro Ribeiro, Ilva Maria Emilio, Marli Klei Claudino, Beatriz Emílio, Leonides Leopoldino, Miguel Ribeiro, Juarez Miguel, Valmir Cipriano, Ilinir Jacinto, Júlio Pedroso da Silva, João Maria Fortes, Dirceu de Paula, Danilo Braga e Pedro Sales que confiaram que as *fóg* fizessem parte de suas discussões, permitindo que aprendêssemos junto a eles.

Essas pessoas abrem seu mundo para nós, antropólogas enxeridas, que ainda carregamos em nosso corpo branco citadino científico a figura dos colonizadores que nunca deixaram de violentar os indígenas. Além disso, enquanto pesquisadores, mesmo com esforço para repensar certos dogmas, ainda carregamos aquele modelo científico descrito nas pesquisas de Donna Haraway e outros tantos antropólogos. Lemos, releemos, discutimos e temos *insights*, no entanto, foi quase sempre com os colaboradores (ou interlocutores, nativos, amigos) indígenas e colegas que pude ir percebendo o significado de “modos de produção de

conhecimento”, ‘conhecimentos corporificados”, conhecimentos que se fazem junto aos parentes, ou as noções de pessoa que caminham mais para divíduo do que para indivíduo. Apesar da escrita ser um processo solitário, na maioria das vezes, ela não é. Nós tendemos a achar que sim, que devemos resolver as questões sozinhos ou elaborar mais perguntas, mas é no cotidiano com nossos colaboradores que vamos construindo nossos modos de entendimento, é lendo outros autores e conversando com os colegas, orientador e professores que a pesquisa científica é realizada.

Sempre que voltava de tais eventos, compartilhava com alguns colegas tudo que havia escutado, as coisas que me inquietavam, frustravam e fascinavam. Era nas reuniões do NIT que ocorriam quinzenalmente, mas diariamente nas redes sociais, que encontrava meus colegas, mas era principalmente com Eduardo Schaan, Marcus Wittmann, Geórgia Macedo e Carmem Guardiola, que comentávamos sobre nossas tarefas para as disciplinas, discutíamos textos, ideias, projetos, viagens e situações de campo, e cada um a partir de seu modo muito peculiar de viver contribuía com novas questões, soluções e bibliografias. O processo individualizador que a universidade tenta nos submeter e a certa competição, ou corrida por produtividade, fez, durante muito tempo, que eu achasse que estava “sozinha” no processo inteiro, mas felizmente pude encontrar a Elisa Oberst, a Alexia Barbieri, Alessandra Estevam e Renata Hilal que compartilharam os mesmos sentimentos e me fizeram entender as minhas próprias questões de pesquisa: eu não estava sozinha, aliás, ninguém estava.

Com isso, por exemplo, comecei a entender as pesquisas que lia dos autores indígenas que estão – quase – sempre em primeira pessoa, em que suas vidas estão implicadas nas suas pesquisas, os textos que tanto discorrem sobre corporalidade, e sobre noção de pessoa seja fractal, seja compósita. Para entender os Kaingang, seus conhecimentos, e aprender a respeitá-los, eu precisava também pensar nas minhas experiências com os outros, sejam elas com familiares, colaboradores da pesquisa, colegas ou amigos. Eu precisava *ouvir* meus colaboradores quando falavam ou escreviam sobre suas buscas nos *kófa*, nos *kujá*, nos parentes, nos matos, *nãñ*, para suas aulas e pesquisas, quando escreviam seus relatos pessoais, as histórias que ouviram e os lugares que percorreram. Também que quando as respostas para metodologias, quando se fala de conhecimento, quando se deve tomar decisões em sua vida, ou quando passam por um momento difícil, as respostas estão nas lembranças de vivências antigas, principalmente na infância, em momentos passados com pais e avós, e também, nas



pesquisas com os *mais velhos*.

### 5.1 Pesquisas: as descobertas de si

Muitos professores discutem entre si para tomar decisões durante os eventos, no entanto, quando retornam às suas T.I, buscam nos *kófa*, os chamados “troncos velhos”, de suas comunidades, conhecimentos. Lembraremos do grupo do orientador Juarez, que se encontrou no acampamento Horto Florestal para decidir o tema de trabalho e dos materiais didáticos, assim como o grupo da orientadora Kanhinká. Ambos os grupos da ASIE escolheram temas sobre mitos, histórias e lendas, os *Ó*. Um dos motivos dessa escolha se deve ao potencial de explorar diversos assuntos, ou aspectos da cultura de uma vez só. Os *ó* são narrativas que falam sobre a relação dos Kaingang com outros povos, entre os mesmos, falamos sobre histórias, lugares, a cosmologia, os animais, metades clônicas, alimentos, ancestrais, etc. Nessas narrativas, as coisas se relacionam e se aprende muito. Não é por acaso, que um dos materiais foi a gravação de um CD com as narrativas — entretanto, o registro não acaba em si mesmo, a comissão de material didático reforçou no lançamento a pensarem sobre as formas de usar o material. Assim, havia uma preocupação da nossa comissão de que os professores pudessem, por exemplo, escutar as narrativas e eles mesmos contarem para seus alunos, também que realizassem mais buscas ouvindo as histórias da comunidade e os *Ó* de seus *kófa*.

Após os temas escolhidos pelos grupos, era hora de pensar como fariam os materiais. Kanhinká sonhava em fazer uma grande festa, com churrasco, para que toda comunidade se reunisse com os velhos que contariam os *Ó*. – Tu já falou com os *kófa*? Perguntei à Kanhinká. Ela contou como pensaram em realizar os trabalhos, que através da “pesquisa”. A pesquisa consiste em conversar com os *kófa* e, *kujá* das suas respectivas comunidades para conhecer os *vẽnh kagta*, as ervas e remédios do mato. Ela já havia os procurado, pois logo que pensou no tema, começou a fazer suas pesquisas. Nos grupos de Horto Florestal, Três Soitas e Inhacorá ocorria algo semelhante. Pouco foi discutido sobre a metodologia para coletar tais narrativas, pois parecia um pouco óbvio: seria por meio da pesquisa. Decidida a forma com que seria feita, os professores passaram a pensar em nomes de pessoas que eles teriam que encontrar

para executar a pesquisa: pais, mães, tios, tias, cunhados, *jamré*<sup>33</sup>.

Os professores de Inhacorá concordam em escrever os textos em Kaingang e português. Essas discussões sobre o material didático ser escrito apenas em Kaingang ou de modo bilíngue perdurou em muitos outros encontros. Mas, naquela roda de conversa, no meio do pátio da escola Almerinda de Mello, os professores estavam eufóricos com o trabalho que iriam desenvolver. Depois de decidido o tema, só restaria dividir as tarefas entre os participantes. Daí decorreu outro questionamento: como vamos fazer a pesquisa? Os professores de Inhacorá enumeravam os contatos dos *kófa* presentes em suas áreas, quando pretendiam fazer as conversas, solicitavam apoio de câmeras de vídeo e gravadores de som. Enquanto isso, os professores dos acampamentos do Horto Florestal e de Três Soitas, percebiam que muitos de seus “troncos velhos” não moravam nos acampamentos, impossibilitando a pesquisa. Eu, como representante do programa Saberes Indígenas, naquele momento, fui questionada se haveria verbas disponíveis para financiar uma viagem dos professores em algumas T.I, a fim de encontrar com os *kófa* para conversar e pesquisar. Os recursos do programa não previam gastos *extras*.

Ao fim da divisão de tarefas, portanto, ficou decidido que os professores de Inhacorá fariam as entrevistas na sua comunidade, com seus velhos, enquanto o restante ajudaria na transcrição dos áudios e traduções dos textos, apesar de não muito satisfeitos. O que deixou os professores dos acampamentos descontentes foi o fato de terem escolhido tal tema que permitiria encontrar os *kófa*, e poderiam conversar e talvez proporcionar que seus alunos que nasceram e crescem em áreas não demarcadas, cercadas por cidade e pouco espaço de mato, pudessem vivenciar tais ensinamentos com os velhos. O que importava ali — não que o registro dos *Ó* não seja importante — era a relação com as pessoas que são consideradas as mais sábias, as que sabem que *têm* ou são o conhecimento, que têm em seus corpos uma relação mais profunda com o *nãn*. Pode parecer contraditório: afirmar que os materiais didáticos tentam materializar a “cultura”, separando os conhecimentos de seus conhecedores, num exercício *fóg* de fazer ciência, no entanto, o modo como os professores realizam tal procedimento resulta numa busca por essas relações com os conhecedores. A grande questão é que poucos professores estão envolvidos nesse processos.

---

33 Jamrés são as pessoas que tem a marca contrária, como primos, genros. O cunhado (irmão da esposa, por exemplo) tem a mesma marca da esposa, contrária a sua.

Lendo alguns TCCs e dissertações de estudantes Kaingang, o mesmo ocorre. Muitos desses trabalhos abordam temas a partir das vivências pessoais dos professores, não só com os mais velhos, mas essas conversas e encontros com parentes que avivam a memória. Assim, relembram situações de aprendizagem, de conhecimentos do modo de viver Kaingang. O TCC do professor Irani Miguel (2014) aborda os tempos do SPI em sua terra natal, e faz diversas entrevistas com os mais velhos, onde também vai se localizando dentro da história de seu povo. Na dissertação de mestrado em educação de Fátima (2013), não só as entrevistas com parentes kaingang compõe o trabalho, mas também as intensas lembranças de seu avô, as rezas que não eram em português, o fogo de chão, o encantamento com as histórias que ele contava. Assim, as conversas com esses conhecedores também vão reavivando memórias pessoais dos pesquisadores.

Não podemos reduzir tais trabalhos apenas como relatos pessoais, ou menos científicos. Os conhecimentos são também contidos e construídos nas relações e nos próprios corpos das pessoas. Relações que se dão com parentes, com inimigos, com seres da mata e com lugares, por exemplo. Algumas autoras trabalham com a ideia de pessoas conhecedoras, em que se ressalta a relação que se produz, numa conexão que registra nos próprios corpos:

Pois em regimes que o conhecimento é demonstrado nas pessoas, na pessoa dos conhecedores, assim como nas pessoas que eles conhecem, o desafio crítico não é a preservação de conhecimentos eventualmente “passados adiante”, mas a sua continuação nas pessoas, enquanto efeitos perceptíveis em corpos que conhecem e são conhecidos. (COELHO DE SOUZA, 2016: 198).

Nas pesquisas dos professores para objetivação de um conhecimento da “cultura” nos materiais didáticos para que não se percam, não são somente os “dados” que aparecem. Nesse processo, as lembranças dos professores são acionadas, e suas experiências também estão contidas. Em diversos TCCs de kaingangs que cursaram o Ensino Superior, suas pesquisas envolvem uma “autoetnografia”. Ao pesquisarem seus temas e pensar nas entrevistas, são as próprias redes de parentesco, dos parentes mais próximos aos distantes, que vão sendo buscadas. Nesse sentido, o conhecimento corporificado nas pessoas Kaingang se relacionam, além das lembranças e de seus parentes, com sua territorialidade, com as metades clônicas e seres extra-humanos. Essas relações remetem também a memórias, mas é importante notar

que os corpos são formados em contextos distintos. Isso reflete na maneira como os professores passam a produzir estratégias para pensar a escolarização em suas comunidades, e como seus corpos são fabricados nos contextos interétnicos. Tal escolarização, diferente de educação Kaingang, do mesmo modo como os cursos ensinados nas universidades, reproduz uma forma de conhecimento não corporificado. Além disso, os tensionamentos entre as diferentes percepções sobre o material didático, no caso narrado, e essas estratégias de como serão utilizados, são também parte das memórias e conhecimentos produzidos junto aos diferentes contextos em que as pessoas estão inseridas.

Entrevistei individualmente Nice e Fátima, ambas falaram muito sobre o processo de começar a dar aula, como um dos momentos mais difíceis, porém, de mais crescimento. Fátima, ao começar a lecionar na escola do acampamento teve grande dificuldade de descobrir o que era uma educação diferenciada, o que deveria ser e o que era interculturalidade. Tinha em mente o que também pensavam seus parentes: recuperar a língua, ajudar a manter os costumes, proporcionar que as crianças vivessem juntas e fortalecê-las, sempre trabalhando para comunidade. Foi um período que ficou muito ansiosa, e tinha muito medo porque entendia a responsabilidade e confiança que os parentes depositavam nela. Foi com a convivência, estudo e com o passar dos anos que foi encontrando seu caminho: “comecei a ser uma pesquisadora na época, sabe?”. Então, antes de cursar uma graduação ou uma pós-graduação, ela levantou pesquisas com seus parentes e montou currículos e planos de aulas. Além disso, ela relata que passava pela sua cabeça os seus próprios momentos de aprendizagem: como era quando eu era criança? Como eu passava o tempo na casa dos meus avós? Quando conversávamos sobre o processo de fazer a pesquisa do doutorado de Fátima, mencionei que adorei a forma com que ela escreveu as histórias e dos momentos que falava do seu avô: “já na época que eu era criança... A gente analisando hoje, é uma convivência que a gente tinha dentro da cultura, né? Só que não era explicado que era cultura, era só viver...”

Em uma noite de temporal que destruiu a cidade do Salto do Jacuí, eu estava na casa da Nice, havíamos combinado de gravar uma conversa para a pesquisa depois da janta. A casa estava sem os vidros das janelas e durante à tarde ajudamos a amarrar lonas (que foram emprestadas pela vizinhança) nas grades dos enormes buracos na parede. Mal iniciamos a conversa e faltou luz, ficamos conversando e olhando fotos antigas com a luz do celular, nenhuma de nós conseguiria dormir cedo naquela noite de tempestade, então passamos horas

tagarelando junto aos assovios do vendaval. Conversa vai, conversa vem, em vários momentos, Nice relembrava do seu avô e da infância passada com ele em Nonoai e na Mangueirinha. Nos principais momentos de dificuldade, quando também se sentia perdida ao começar a dar aula e ter que descobrir — o que é ensino diferenciado? — era nos parentes, e em si mesma que buscava as respostas. A mesma pergunta que Fátima se faz: como eu aprendia? Como era quando eu tinha a idade de meus alunos? Nice, então, lembrava dos momentos em que seus irmãos e primos ficavam em volta de seu avô materno. Apesar da expressão rígida que causava um certo temor nas crianças, era sempre com doçura que dirigia as palavras às crianças. As crianças ficavam dispersas, às vezes, brigavam, e então o avô reunia todos e mandava-os sentar:

Ele tinha uma cara de brabo, né? Daí tu pensava: meu deus, esse velho vai brigar. Mas, ele falava: “senta aqui! Quero todo mundo sentado!”. Então ele começava... ia rindo e contando a história dele. Assim, ia ensinando, ao mesmo tempo. A gente morria de medo, mas ele ia indo questionando, onde que ele ia chegar? Buscava ali, daquela cobrança do que a gente tava fazendo, ele partia pra uma atividade de integrar, tipo “ah vocês não acham muito melhor ser assim, estar juntos? Vamos fazer alguma coisa que todo mundo participe!” (Conversa com Evanice, 2017)

Não havia um lugar específico, de preferência era onde tinha fogo de chão. No entanto, qualquer lugar que estivessem, após contar suas histórias, o avô pedia que seus netos fossem buscar materiais no mato, taquaras, cipós, frutas. Quando retornavam, faziam algum artesanato ou comiam junto ao velho. Ela tenta seguir o exemplo dele na relação com seus alunos, e segue os seus ensinamentos: “Ana, tudo o que tu aprende é natural. Não tem aquele momento de dizer: chega! Agora é hora disso, é hora daquilo. Não! Tu vai encontrando espaço, todo lugar é a hora de aprender, tem uma maneira... Tudo muito natural, sabe? É a própria vivência”.

Uma das principais atividades que Nice realiza com os alunos é o artesanato. Junto com as crianças saem para o mato próximo ao acampamento nas margens do rio para encontrar taquaras e diversos tipos de cipós. Em seguida, preparam as plantas e juntos conversam e decidem o que vão produzir, sendo sempre algo de interesse das crianças. Tudo que produzem nas aulas são entregadas como presentes para colegas.



Figura 32: Cesto kaingang. Fonte da autora, 2017

Foi depois de muitos anos que essas práticas viraram rotina na escola. Foi testando outros métodos de ensinar artesanato, do jeito da pedagogia *fóg* que ela começou a reproduzir, mas não conseguia se sentir bem com aquilo, principalmente porque durante as aulas *fóg* deveria ter silêncio. Como não vamos conversar? Ela lembrava como aprendeu a fazer artesanato. Era se aproximando da roda dos mais velhos que faziam artesanato em volta de uma amoreira, sentados à sombra, via sua mãe e suas tias trançando e contando piadas e histórias sobre a vida. Ela se sentava junto, quando tinha vontade, pegava algum facão deixado de lado, e juntava os restos de cipó que sobravam ou não eram tão bons para o feitiço da cestaria. Ela olhava e ninguém dizia nada, era tudo assim, olhando e fazendo conforme a vontade que tinha. Se foi assim que havia aprendido, como iria forçar seus alunos a realizarem uma tarefa que lhes falta vontade? Ou como proibir as crianças de conversar, trocar sobre a vida enquanto sentam em círculo para trançar? Era papel dela respeitar esses jeitos de cada criança, como o jeito dela foi respeitado e que pôde aprender no seu próprio tempo, conforme

seu interesse.

Aos poucos, Nice foi percebendo que as atitudes que ela tinha por intuição, eram a partir das vivências que ela havia tido quando era criança. Nos tempos de incerteza, medo e confusão, ela se voltava para suas memórias: “Ana, minha família estava muito distante no dia a dia... eu ficava pensando de que forma vou fazer isso? Muita coisa passava na minha cabeça. Mas Ana, eu busquei em mim!”. O *buscar em mim*, era lembrar como foram seus processos de aprendizagem, suas vivências no mato, como bichos e plantas, com seus parentes. As relações que construía e que nunca foram embora: todas elas ainda são vivas nela mesma. O conhecimento que ela tanto buscava estava no próprio corpo. Um corpo que não é pronto e finalizado em si mesmo, mas que carrega em si e se constrói pelas várias relações e, portanto, conhecimentos. São vários os autores que trabalham com a questão da construção da pessoa. O clássico texto de Seeger, Viveiros de Castro e DaMatta (1979) mostra como a produção física e social da pessoa são interligadas. Para os autores, a construção da condição de humanidade se dá através do corpo, assim, a construção da pessoa (e não indivíduo) inclui também o lado coletivo/social.

Com dificuldade de fazer um tipo de filtro do sonhos, Nice pediu para que seu irmão, que mora longe, a ajudasse a fazer. Quando se encontraram, ela pediu ajuda, e para sua surpresa ele deu de presente o filtro e disse pra que ela levasse pra casa, olhasse e reproduzisse. Nice me disse “Sabe que na hora que ele falou, eu voltei lá quando era a mãe e o vô dizendo isso?”. Ela acredita que todos seus irmãos e primos levaram esses ensinamentos para si, e agora vivem com eles dentro de si. Não é a todo momento que resgatam isso, mas sabem que está lá quando querem. Nice levou o filtro para sua casa, e conseguiu fazer igual. Portanto, quando se fala de uma legislação que aceita modos próprios, de conhecimento indígena, não deveria se referir ao manutenção de uma mesma estrutura não indígena, em que só se muda os conteúdos. Como podemos perceber, as “pedagogias nativas” produzem corpos ativos de aprendizagem, que envolvem as estratégias específicas dos povos de seus modos de produção de conhecimento (TASSINARI; GOBBI, 2009). Com Nice, podemos entender a importância da vivência das crianças com seus colegas, parentes, rios, matas e cipós, para que o conhecimento Kaingang perpetue, para isso, as relações são muito importantes.

## 5.2 Encontrando parentes

Atualmente, Nice e Fátima participam dos encontros do NEI, e do Saberes Indígenas. Fátima é formadora, e Nice é cursista. Ambas ressaltam a importância dos encontros, em poder encontrar parentes, conversar, tirar dúvidas, ouvir as professoras mais velhas, ter conselhos dos *kófa*, conviver um pouco com os *kujá*. Essas são vivências que as deixam com sentimento de fortalecimento, acolhimento e de conhecimento. São vários professores que falam sobre a importância de estar junto aos colegas, saber da vida das pessoas que não encontram cotidianamente, ver novas versões de histórias, discutir os mitos, as formas de numeração, as pedagogias e as metodologias. Além disso, os encontros são arenas de formação e engajamento político, e que dali se formam estratégias para políticas, as associações e as alianças.

Sempre peço relatos de alguns colegas Kaingang sobre os encontros, mesmo que eu tenha participado, pois gosto de ouvir o que perceberam de bom ou ruim a partir do que eles esperam de um grande encontro. Durante esses eventos, também converso com as professoras que são mais próximas para me indicarem situações e jeitos de fazer, que normalmente a equipe não indígena (me incluindo nela) não percebe, não sabe. Depois que reencontro as pessoas em outros ambientes o Saberes sempre é assunto. Muitos professores se preocupam com a continuidade do programa, que apesar de algumas reclamações, ainda é muito bem visto. Nice reforça: “tu vai pensando uma coisa. Lá, tu vai numa conversinha e aquela outra pessoa também está com a mesma dúvida. Aí a gente se junta e vamos trocando. Um diz pra fazer de um jeito, outro de outro... Tu melhora no conhecimento, né?”. Assim, como já foi explorado ao longo do capítulo anterior, não é necessariamente o cronograma de atividades, tal como o modo *fóg* de fazer grandes eventos acadêmicos. A produtividade não está necessariamente em sentar em uma cadeira e receber informações, mas está além: está nas relações. Relações essas, que se fazem nas matas, nas conversas de corredor, nos bailes, nas mesas dos bares, nos alojamentos, entre outras situações, que aparentam falta de comprometimento ou desinteresse.

Pedro, um dos *kujá* que acompanham o trabalho é o filho de Jorge Garcia. Seu pai é sempre muito solicitado nesses eventos, e Pedro calmamente observa esses movimentos. Em muitas dessas situações eu estou por perto porque sempre pedem para que eu faça registros de



imagem. Conversava com Pedro enquanto observava a preparação dos banhos de ervas que os *kujá* faziam quando um cursista traz um recado de onde os professores estavam reunidos. Após uma das apresentações em que um grupo encenou um casamento tradicional Kaingang e se referiram ao mito do sol e da lua, várias pessoas discordavam sobre o gênero dos astros. A lua seria mulher ou homem? Decidiram tirar a dúvida com os *kujá*. Pedro falou que entre os *kujá* também não havia consenso, e que decidiram *pesquisar* mais, ou seja, iam perguntar para outros *kófa*, outros *kujá*, e se possível, outros seres. Pedro não precisava da universidade para ser pesquisador, a vida inteira caminhou por várias aldeias aprendendo com os bichos, com a terra e seus parentes. Viu que muitos mitos têm versões diferentes, e essas diferenças são conhecimento também.



Figura 33: Preparação dos *kujá*. Fonte da autora, 2017

Pedro Garcia, filho do *kujá* mais velho entre os Kaingang exerce a mesma função de seu pai. Mas é com muita humildade e cautela que se coloca nas reuniões de grande grupo e também nos rituais. Acompanha seu pai por muitos anos e em nossas conversas diz que ainda aprende com postura de estar aberto para os aprendizados de seu pai, seus companheiros e as outras pessoas que encontra quando vai realizar seus trabalhos. Percorrendo muitas comunidades, encontrando várias gentes Kaingang ou não, ele sempre estava buscando conhecimentos, histórias de seu povo, sabedorias de plantas e animais, disse que depois

voltou para continuar sua busca de conhecimento, mas agora estava acompanhando seu pai, para um dia dar continuidade aos trabalhos dos seus ancestrais. É como uma missão. Pedro brinca que só falta o diploma, pois faz muitos anos que atua como pesquisador. Agora, se surpreendia que muitos professores buscavam nele os conhecimentos: “tem uns professores que vem fazer entrevista comigo, eles querem buscar de mim”.

Quando Nice fala em buscar em si mesma o conhecimento, ou o *kujá* diz que os professores buscam dele, associa ao conhecimento não separado do corpo, do conhecimento nas pessoas conhecedoras, como explica Haraway, Carneiro da Cunha e Coelho de Souza. Que pessoas são essas? Primeiro, temos que retornar ao segundo capítulo, em que desconfiamos de qualquer par de opostos simétricos tais como natureza/cultura, percebendo que há mais fluxos do que fronteiras rígidas. Strathern (2014) está também preocupada com tais oposições, mas centra na relação entre sociedade/indivíduo (LEBNER, 2016). Strathern considera que esses conceitos, do modo que são formulados e operados, negam as conceitualizações nativas. Inspirada por Roy Wagner que também tensiona a naturalização desses conceitos, e critica a noção de sociedade na antropologia funcionalista britânica. Para Strathern ([1992] 2014), a sociedade totalizada imaginada para povos da Melanésia é uma transformação da sociedade que imaginamos para nós mesmos. Em seus textos, as reflexões da autora são marcadas pelos estudos de parentesco.

No caso da Melanésia, a autora aponta para o caráter de gênero, em que tais pessoas são compostas de elementos masculinos e femininos. A pessoa é compósita, e portanto, para afirmar seu gênero, ela deve se decompor. Quando se decompõem, revela as relações externas e internas, simultaneamente, das quais a pessoa é composta (STRATHERN, 2014:248). A concepção de pessoa, da autora, é influenciada pela ideia de Ciborgue de Donna Haraway, que a inspira a pensar que uma pessoa é não individual, mas como semelhante a um circuito de conexões. Tal noção é também ideia também similar ao entendimento de pessoa fractal de Roy Wagner (2011). A reflexão de Strathern sobre socialidade está associada ao conceito de pessoa. Tal ideia de “pessoa” e “socialidade” descarta o “individual”. O individual é separado do coletivo, portanto, a “pessoa” é um conceito mais aberto e atento para “como a pessoa é um elemento de uma relação social”. Nesse sentido, “socialidade” compõe pessoas, pessoas que são compostos de relações. A pessoa, para Strathern, é dividida e não individual (LEBNER, 2016).

Apesar do estigma de que os Kaingang do acampamento sofrem como bugres, ou que deixaram de ser índios, Nice que vem de grandes aldeamentos não acredita que haja uma *cultura* a ser resgata pelos indígenas do acampamento porque ela teria acabado. Não que não se tenha que retrabalhar as coisas, mas quando está na comunidade, ela explica: “eles podem não ter mais a língua, mas é o *jeito* Kaingang de viver, sabe? É tudo junto!” Marcada em seu passado por situações que a deixaram confusa dentro de um projeto escolar e de estado de embranquecimento, Fátima não quer que seus alunos passem por isso. Apesar das famílias do acampamento passarem muito trabalho, com condições de vida precárias, as crianças têm possibilidade de ter uma infância feliz com uma vivência comunitária. Uma das coisas que faz a luta valer a pena são as lembranças coletivas que as crianças terão daqui pra frente, a convivência em aldeia, estar junto dos parentes e criar uma memória em comum. Ela entende que talvez o passo mais importante para qualquer tipo de resgate, seja linguístico ou cultural, deve começar com as pessoas vivendo juntas, tendo seus parentes próximos de si. Além disso, essas relações se estendem para os outros seres que também constroem as relações sociais, como os bichos, as plantas e os rios, por exemplo. Por isso, a preocupação dos acampamentos é que as crianças possam viver juntas, com suas famílias, irmãos, primos. E lutam para que se consiga lugares com mato, rios, açudes, para que mantenham essas relações.

### 5.3 Caminhando entre passados

Os velhos, geralmente, são vistos como os que *têm* esse conhecimento do mato, que *conhecem* os outros seres. Nas suas pesquisas, os professores sempre buscam pelos *kófa*, e quando buscam em si as histórias mais lembradas são as de seus avôs e avós. Muitos professores propõem atividades na escola que envolvem os *kófa*. Às vezes, em sala de aula, mas na maioria das vezes, os *kófa* desafiam os professores a fazerem atividades que não estejam presas na estrutura escolar: sentar nas beiras de fogo de chão, caminhar no mato, caminhar pela comunidade ou sentar embaixo de um sombra para contar e ouvir histórias. Na maioria das discussões sobre educação diferenciada ou específica, os professores sempre remetem às atividades aos os velhos que estão fora da escola como um exemplo disso. Os *kófa* e *kujá* são reconhecidamente os mestres, os que sabem. Eles que mantêm vivas as tradições, os que possuem a história em si mesmos, a “enciclopédia”. Acredito que os velhos

sejam essa referência por terem em si as vivências de outras épocas — e o tempo *vãšỹ* e do *gufã* é sempre mais tradicional que o *uri* - os velhos têm em si os conhecimentos, estão no corpo. Além disso, os Kaingang de Inhacorá diziam que para pensar o futuro (nas experiências com plano de gestão territorial) eles precisavam dos velhos, das conversas sobre o passado, das lembranças: o futuro do Kaingang é caminhar sobre o passado.

Ir pra “fora” da escola que os professores tanto comentavam anteriormente, se refere aos aprendizados da prática, do mato. É possível notar que os aprendizados e modos de conhecimento — não as informações soltas — se dão através de inúmeras relações. Professores e alunos, pais e filhos, avós e netos, cunhados, pessoas e animais, pessoas e plantas, pessoas e espíritos numa troca contínua. Pensar em pessoas e animais, plantas e espíritos não como algo separado em esferas distintas, mas como uma continuidade, uma possibilidade de, ou até mesmo como graus, diria Descola (2005). Em geral, os conhecimentos buscados “fora” da escola para trazer para dentro da escola envolvem encontros. Esses encontros são com parentes, professores, com plantas, bichos, como fogo. A junção mais referenciada pelos professores quando aflitos, perdidos e com ganas de aprender e de fazer “pesquisa”, são os *kujá* e *kófa*.

Os grandes mestres *kujá* e *kófa* estão sempre presentes nas falas dos professores, nas músicas, e nas memórias. São sempre indicados como os grandes conhecedores da cultura, dos Kaingang de verdade, de todos assuntos. Alguns dizem que os velhos são os materiais didáticos dos professores indígenas. Quando remetem aos *kófa*, admiram seus conhecimentos sobre o tempo, clima, sobre remédios do mato, músicas e danças, calendários, sobre plantação, bichos, bem como enterros, curas, festas e nomeações. Todos esses conhecimentos são aprendidos pelos velhos através dos mais antigos, dos bichos, da vivência do tempo que tinha mais mato, dos outros tempos em que não tinha tecnologia, casas de material, entre outras coisas.



Figura 34: Tratamento dos kujá. Fonte da autora, 2016

São os grandes sábios da cultura, da territorialidade Kaingang. Os conhecimentos são atribuídos às vivências da terra – *gá, nãñ gá*, a territorialidade Kaingang. Os idiomas do rio, dos ventos, das matas. As vivências antes da soja, dos ciclos de erva mate, do gado. Histórias de como o SPI e a FUNAI implementaram novos métodos de relação com a terra, com as lavouras comunitárias e panelões. Alguns Kaingang se referem aos velhos sábios como os troncos velhos, que demonstram a relação entre a sabedoria que seus corpos carregam dos aprendizados e convivência com a territorialidade Kaingang. Com essa grande vivência, são muitos os avôs, *kófa* e *kujá* que são responsáveis por nomear as crianças. Não se pode dar qualquer nome, é necessário saber a qual metade a criança pertence e toda a gama de seres pertencentes à mesma metade. Além disso, os nomes vêm da floresta e têm papel significativo nos papéis que a criança vai ter. Certa vez, um professor comentava que aprendeu na prática que os nomes Kaingang não são só pra bonito: “meu vô escolheu o nome do meu filho, mas eu troquei porque não pensei direito e ele era mais antigo e sabia mais. Ele tinha escolhido um nome *kamé* porque ele é *kamé* e eu troquei e coloquei um nome *kajru*”.

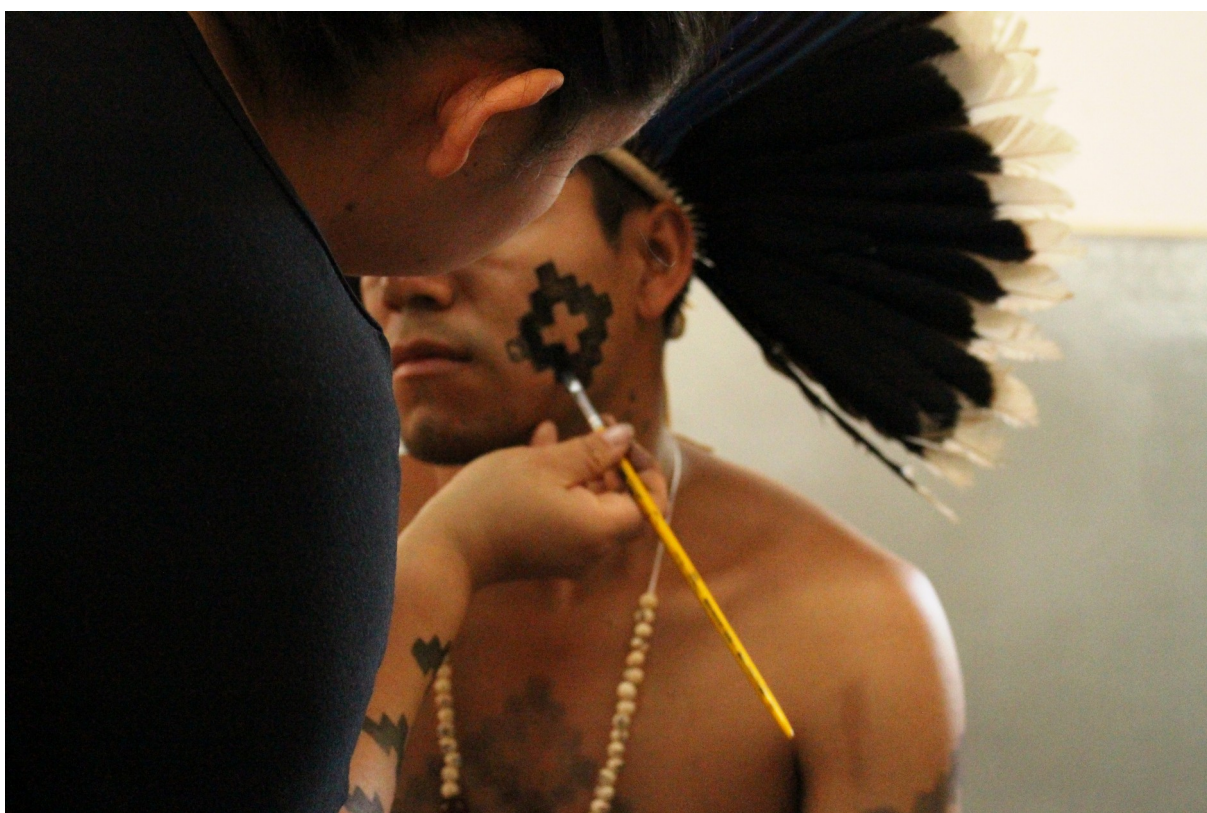


Figura 35: Pintura da marca *kajru*. Fonte da autora, 2017

Alguns velhos reclamam, principalmente os *kujá* de que a escola tira a importância e o tempo de convívio das crianças com eles. Se pensarmos que o conhecimento e a formação da pessoa está ligada com a construção do corpo, os corpos conhecedores dos velhos *conhecem* certos tipos de coisas e de relações. Diferente das relações que a escola como um corpo são feitas. Há, portanto, tensões entre os modos de educar, e uma preocupação dos velhos sobre como a escola separa em um único local o momento de ensino, que deveria ocorrer cotidianamente nas relações. Além disso, os *kujá* são os conhecedores de certos tipos de sabedoria e relações, como das benzedadeiras, das parteiras, dos *pěnh*<sup>34</sup> assim por diante. A figura do professor, na escola, deveria comportar todos os tipos de ensinamento em uma única pessoa, no entanto, não necessariamente eles são as pessoas legitimadas pelo povo para dar falas, conselhos, entre outras atividades.

Conversando com o Bruno Ferreira, num dos encontros de orientadores, ele mostrava sua preocupação com o papel do professor nas escolas indígenas diferenciadas. Dizia que o *kujá*, hoje em dia, tem menos força — no sentido de que está desgastado — porque luta contra três: escola, igreja e posto de saúde, e está sozinho contra os três, “a escola também passa a ocupar espaços dos velhos no que se refere à educação” (FERREIRA, 2014: 63). Eles frequentemente se oferecem para ir nas escolas, realizar festas e buscam novas formas de estar presente nas comunidades, e Bruno se pergunta: “nós enquanto professores, como a gente age? Quando o *kujá* fala que é contra escola, até que ponto eu tô substituindo os saberes por outra coisa?”. Por isso, há uma tentativa por parte de alguns professores de conseguir envolver mais a comunidade e compartilhar espaços com os velhos, para que eles possam ter contato com as crianças, adultos, como um modo de valorizar e legitimar os conhecedores.

Outro aspecto que os velhos se queixam é que muitos dos momentos em que antes eram usados para contar histórias foi substituído, além da escola, pela televisão, celulares, jogos e bebedeiras. São vários os pesquisadores indígenas que ressaltam a importância desses momentos de narrativas, histórias, ou Ó, em que se escuta os conhecedores vivos, em vez de textos em que não se conhecem as pessoas que escreveram, e muitas delas estão mortas (FERREIRA, 2014: 35). Sueli Krengre Cândido, Kaingang orientadora da ASIE realizou seu TCC buscando histórias que seus avós contavam para ela quando criança, se preocupando em

---

34 Os *pěin* são auxiliares dos *Kujá*. São aqueles que trabalham com os mortos.

não deixá-las apenas em papel escrito, mas poder ela mesma reunir as crianças e contar na sua língua materna. Ela reflete que há vários tipos de histórias, mensagens e jeitos de contar:

Sei que ele contava muito nas noites em que ele se empolgava que chegávamos até dormir sem ouvir toda a história, digo história porque para mim até o momento da minha escolha sobre o meu tema nunca pensei nas diferenças que tinham as histórias e quais eram as que ele nos contava. Mas posso dizer que quando nós visitávamos os avós ou eles nos visitavam eram uma expectativa só. Então após a janta sabíamos das regras que tínhamos que seguir. Uma das regras era de arrumar um travesseiro para o nosso contador, pois ele tinha que se deitar e nós os ouvintes também, todos deitados virados para cima, geralmente nos tempos bons, deitávamos na grama ou no chão. [...] Ele iniciava dizendo “ó jé nĩgtĩ” penso eu, que ele queria dizer “era uma vez” e nós respondíamos “eee” que era uma forma de se mostrar expectativa naquilo que ele estava nos contando, após isso ele seguia a história e no momento certo ou em cada parada respondíamos da mesma forma o “eee”, fazíamos essas repetições até o fim da história. As histórias que nos contavam geralmente eram de bichos que falavam, dançavam, trabalhavam, caçavam, outras eram de pequenos guerreiros (preparação ou teste) e outras que despertava interesse e nossa imaginação. Como era bom aquele tempo, é como diz o ditado “tempo que não volta mais.” Após terminar a história todos continuávamos deitados, pois, era hora do contador contar a moral da história, que quase sempre era uma forma de nos educar para respeitarmos e obedecer aos pais e nossa cultura, também os mais velhos e os próximos. (CÂNDIDO, 2014: 27).

#### **5.4 Aprendendo com os outros**

A preferência pelo aprendizado com as pessoas à sua volta e não nos livros se dá pelo entendimento que existe, ali, uma relação ou uma vivência diferente da que ocorre quando se lê nos livros. Todas as pessoas que conversei durante o percurso do mestrado lembravam os momentos de escutar narrativas, quando falávamos de processos próprios de aprendizagem. Como as reuniões acontecem em maior parte em idioma kaingang eu me questionava: O que se fala nessas narrativas? Eu me perguntava, como se, novamente, o conteúdo fosse algo tão grandioso e secreto que eu não poderia saber, ou que necessariamente escondia o conhecimento. Mas, além da grandiosidade dos conteúdos, e temas das narrativas, todas as falas se referiam, saudosamente, ao momento de estar junto dos parentes, comentando, conversando, aprendendo conjuntamente. As narrativas, as poucas que me foram contadas



resumidamente de forma traduzida, falam sobre os outros tempos, tempos de *vãsy* ou *gufã*, de origem dos Kaingang, dos gêmeos, mas também falam dos aprendizados que os Kaingang tiveram com a territorialidade que inclui diferentes animais e plantas, por exemplo.

As histórias contadas pelos velhos, foram vivenciadas por eles, ou foram aprendidas com seus avós, que aprenderam com seus avós. Mas, como nos mitos, não é só com os ancestrais que as pessoas aprendem. As conversas dos velhos contam as histórias da gralha azul, das araucárias, ou do tamanduá, por exemplo, ensinam os Kaingang a comer, a preparar alimentos, a dançar, cantar e viver. No entanto, não são todos os Kaingang que conseguem conversar com outros seres extra-humanos. Há vários tipos de relações *sociais* que as pessoas Kaingang estabelecem com outros seres. Alguns *conhecem* mais profundamente, como é o caso de *kófa* que preparam chás, sabem caminhos entre T.I, sabem histórias do passado. Algumas pessoas não buscam só no passado, quando as matas eram mais abundantes, e a territorialidade Kaingang não era cercada por cidades e plantações de soja, mas seguem estabelecendo sociabilidade com esses outros seres, constantemente revigorando e atualizando novas sabedorias. Os *kujá* contam com ajuda dos seus *jagrẽ* seus guias, que os acompanham nas florestas, rios e sonhos, indicando remédios, caminhos e dando conselhos.

Buscando a categoria de pessoa para os Kaingang, Tommasino (2002) analisa que tipo de pessoa é o *Kujá*, que transita entre dois mundos: vivos e mortos, humanos e animais. O *kujá* também pode se transformar em animal, além de visitar a aldeia dos mortos e dos espíritos animais. No caso dos *kujá*, esses grandes conhecedores e conhecedoras podem conversar com outros seres, bem como espíritos de animais, os *jagrẽ*. *Jagrẽ* são os “espíritos” guias de um *kujá*. Certa vez Iracema Ga Té Nascimento me traduziu os *jagrẽ* como *espíritos guias*, mas fez um adendo: “não é bem “*espírito*” como o *fóg* pensa que é, não dá pra explicar, é diferente, mas por *espírito* o *fóg* entende um pouco”. Os *kujá* são como pajés, ou xamãs. Há diversas discussões sobre compararmos ou não, o papel das pessoas que geralmente conseguem se deslocar entre mundos, mediar, curar, entender sobre as plantas, conversar e entender a língua dos animais, plantas e espíritos. O termo pode esvaziar, ou homogeneizar processos distintos específicos, mas não estou convencida a deixar de usar o termo, quando os próprios indígenas, às vezes, nos traduzem por essas palavras.

O antropólogo Rogério Rosa (2005) explora esse tema a partir de sua relação com o grande *kujá* Jorge Garcia, que explica como se dá uma certa transmissão de conhecimento de

um "espírito animal" ou “guia espiritual”, como os *jagrẽ* para o *kujá*. Assim, o *kujá* atua como um mediador ou mediadora dos mundos, principalmente através dos sonhos. As pessoas, em regra, também podem passar para esses outros mundos, ou outros níveis onde estão os espíritos dos mortos, por exemplo, se não fizerem os rituais fúnebres corretamente. No entanto, são os *kujá* que conseguem estabelecer certo controle, como ir e voltar, se comunicar, por vontade própria, e sempre acompanhado de seu *jagrẽ*. O *jagrẽ* pertence a metade clânica oposta ao *kujá*, complementando sua sabedoria e também, seu corpo — como vimos que ele é construído, ou fabricado a partir das relações que estabelece.



Figura 36: Maria e Iracema Gá Té, *kujá* kaingang. Fonte da autora, 2017

Uma das formas de comunicação que os *kujá* têm com seus *jagrẽ* é através dos sonhos. Os *jagrẽ* animais ou santos podem deixar marcas nas plantas do mato, e por sonhos, avisam os *kujá* indicando quais devem buscar. Depois de sonhar, eles devem ir até as matas para buscar os *vẽnh kagta* (remédios do mato) para os *trabalhos* que devem realizar, sejam eles banhos, chás para curas, ou outras questões que precisam solucionar. Iracema diz que sonha, e então, conhece o tempo de usar o remédio, e sabe como prepará-los, apesar dos diversos tipos

de remédio. Os sonhos proporcionam comunicação que tem consequências palpáveis, ou no mundo visível podendo acessar outros níveis da territorialidade Kaingang, como bem mostra Clementine Marechal (2015) em sua dissertação de mestrado. Desse modo, as relações entre pessoas, *kujá*, e outros seres são potencializadas pelo sonhos, sendo uma importante forma de cosmopolítica (MARECHAL, 2015). Os *kujá* não nascem prontos, eles têm *dom*, mas precisam passar por uma série de aprendizados, banhos de “batismo”, por exemplo, estando num processo constante de aprendizados. Também se aprende nos sonhos, que são uma forma legítima de saber e de produção de conhecimento. Instituições escolares não validam os sonhos como um modo de aprendizagem, e talvez não seja na escola o lugar para esse tipo de aprendizagem, mas é importante que reconheçam como uma das pedagogias próprias, como fonte legítima de conhecimento.

Manuela Carneiro da Cunha (2009) diz que historicamente há relatos na região da Melanésia de termos que falam sobre a cultura, em que populações compravam e vendiam rituais, objetos, *pidgin* (tradição) trocavam-se, forneciam aos vizinhos, etc. Dessa forma, bens culturais eram tidos como propriedades, objetos de transações diversas: “direitos a adotar traços culturais alheios faziam parte da extensa gama de bens em circulação nas redes de trocas” (2009:360). A autora afirma que em cosmologias ameríndias, principalmente amazônicas, muitos costumes, técnicas, cantos, danças têm sua origem alheia, fogo roubado, por exemplo, assim há uma certa abertura ao outro, predação, incorporação de substâncias externas, fabricação de corpos e canibalismo. Segundo a autora, a distinção entre o “exótico” na França em seus museus: o valor do objeto estrangeiro está em permanecer estrangeiro e assimilá-lo destruiria seu valor, enquanto nas sociedades amazônicas o estrangeiro não é mantido à distância, mas incorporado. Viveiros de Castro: “cultura é por definição aculturação” (*apud* CARNEIRO DA CUNHA, 2009:361).

Apesar da histórica estigmatização do povo Kaingang enquanto desculturado, e de não habitar a região amazônica, é possível ver semelhanças com tais argumentos apresentados pela autora. No encontro entre todos os professores Kaingang da ASIE, em Marcelino Ramos, em 2017, dois grupos de professores apresentaram teatros sobre mitos de casamentos e de aprendizagem. Borba (1908) e Nimuendajú (1993 [1913]) são autores que trazem em suas obras, mitos que coletaram em diferentes épocas. Os dois mitos que apresentarei, mostram como há uma abertura para os *outros*, de modo que se aprende com eles. Nimuendajú (1993

[1913]) relata como os Kaingang aprenderam processos de cura com surucuá:

Quando já estava claro, eles começaram a correr, e logo uma onça pegou um Kanyerú, e Kamé foi mordido por uma cobra. Pararam para tratar o doente, quando o surucuá (Trogon sp.) cantou: Tug” Tug” Tug! Um velho explicou essa cantiga como tu (-carregar) e mandou que carregassem o doente para o lugar do acampamento. Um pequeno gavião cantou: Tokfín! (-amarrar) e o velho mandou amarrar o membro lesado. Um outro passarinho cantou: Ngidn! (-cortar), e eles abriram a ferida com um corte. Outro cantou: Kaimparará! (-Inchado), e o velho disse: “Isto é um mau grito! Amanhã o membro estará inchado!. Assim foram tratando o doente até que se restabelecesse. (NIMUENDAJÚ, 1993 [1913]: 87)

Já Borba (1908) conta sobre como os Kaingang aprenderam a dançar com o Tamanduá. Tal mito foi encenado pelos professores da Guarita durante o encontro:

Não sabiam cantar nem dançar. Em suas reuniões bebiam o quiqy, sentados junto ao fogo; sua boca porem, estava fechada; por esse motivo suas festas eram monótonas, e, salvo a alegria produzida pela embriaguez, tristes. Desejavam aprender a cantar e dançar, mas não havia quem os ensinasse; as outras gentes ainda não existiam. Um dia em que homens de Cayurucré andavam caçando, encontraram em uma clareira no matto um grande tronco de arvore cahido; sobre elle estavam encostadas umas pequenas varas com folhas; a terra junto ao tronco muito limpa; examinando-a pareceo-lhes ver umas como pequenas pégadas de creanças; admiraram-se disso; à noite, em seos ranchos, contaram o que tinham visto e convidaram os outros a irem examinar o que seria. Ao outro dia foram todos, aproximaram-se cautelosamente do tronco e escutaram; dahi a pouco viram um pequeno purungo, na ponta de uma varinha, que se movia produzindo um som assim: xi, xi,xi; as varas que estavam encostadas ao tronco, começaram a mover-se compassadamente, ao mesmo tempo que uma débil, porem clara, cantava assim: - emi no tin xê... ê, ê, ê. Andô chô caê voá á. Ha, ha, ha. Emi no tin vê ê. E, ê, ê. Emi no tin vê. Comprehenderam que aquillo era canto e dança, decoraram as palavras, sem com tudo as entender; approximaram-se do tronco e só viram as varas e os pequenos purungos. Examinaram o chão e não encontraram nenhum esconderijo; ficaram sem saber quem seriam os dançadores. Passados dias voltaram à clareira usando das precauções anteriores; viram o pequeno purungo e as varas mover-se e a voz cantar: - dou camá corô ê, quê agnan kananban. Côyogda emi nô ting. É qui matin... é qui matin. - Decoraram o canto, aproximaram-se do tronco e só viram o pequeno purungo, encontraram dentro delle pequenas sementes duras, de côr preta. Prepararam outros eguas;

fizeram uma festa, dançaram, e abrindo a bocca, cantaram os cantos que tinham ouvido, fazendo com as varas nas mãos os movimentos que tinham visto. Com o tempo foram compondo outros cantos e inventaram outras danças; mas, em suas festas principiam sempre por estes. Passadas algumas luas destes factos, Cayurucré que sempre procurava descobrir quem seriam seos mestres de canto e dança, andando caçando, deparou com um Tamandoá-mirim. Levantando o seo cacete para matal-o, o Tamandoá ficou de pé e principiou a cantar e dançar as modas que elles tinham aprendido. Então conheceo Cayurucré que este tinha sio o seo mestre de canto e dança. Depois de dançar, o Tamandoá disse a Cayurucré: Dá-me teo cacete que eu quero examinal-o para te dizer a que sexo pertencerá o filho que tua mulher logo te dará. Deo-lh’o Cayurucré, e elle depois de dançar disse: Eu fico com o cacete, teo filho é homem. Isto ha de servir de signal a tua gente; quando encontrarem commigo e me derem seos cacetes, se eu ficar com elles seos filhos serão homens, mas se os deitar fora, depois de ter, com elle na mão, dançado, serão mulheres. Os Tamandoás sabem muitas outras cousas mais; pensamos que elles são as primeiras gentes que aqui existiam antes de nós, e que por velhos não sabem mais falar. Não os matamos. Quando os encontramos, sempre lhes damos nossos cacetes. Se elles os seguram, ficamos alegres, porque nossas mulheres nos darão filhos homens. (BORBA, 1908: 24-26).



Figura 37: Encenação do mito do ensinamento da dança. Fonte da autora, 2017

De la Cadena e Legoas (2014) pensam em ações indígenas que permitem incluir outras entidades não humanas como agentes de práticas. Divisões entre sujeitos agentes e objetos passivos desprovidos de agência (natureza) demonstram uma relação de superioridade da "cultura sobre a natureza", do conhecimento sobre a crença". Os autores nomeiam essas relações assimétricas de histórias hegemônicas: "a hegemonia dessa vitória tem como sua condição onto-epistêmica uma noção da 'realidade lá fora". Onto-epistêmica refere-se a constituição de mundo, e a realidade "lá fora" refere-se ao que se chama de natureza, passivamente a espera de que algum habitante de uma cultura a interprete-a. A partir do conceito de "conexão parcial" de Marilyn Strathern (2004) os autores pensam as fronteiras como relações simbióticas entre áreas ou práticas da vida: "nenhuma parte da vida é sem as outras, mas não são uma unidade, nem mesmo uma unidade diferenciada", ou seja há um compartilhamento de situações que conectam e afetam as vidas.

Os trechos míticos mostram mais do que algo que está preso no passado, de que os Kaingang ancestrais, ou os gêmeos míticos aprenderam com os animais, em uma época que todos se compreendiam. Falam sobre a possibilidade — ainda atual — de estabelecer relações com seres extra-humanos, de modo a aprender com eles, conversar, e em alguns casos, ter relacionamentos amorosos, e em outros casos, de se transformar. Sabendo que há possibilidade, tais aprendizados fazem parte do cotidiano de muitos Kaingang. Ainda em Marcelino, havíamos visitado o rio Uruguai com os professores indígenas no último dia de encontro. Ficamos durante algum tempo na beira do rio. As crianças brincavam nadando, mergulhando e jogando água. Eu e algumas colegas só entramos na água até a altura do joelho. A maioria das pessoas já havia retornado para o ônibus, e eu, Geórgia, Angélica, Iracema e João havíamos ficado um pouco mais. Enquanto Angélica e Geórgia tentavam convencer a filha da Angélica a sair da água, e eu finalizava os “retratos” do casal, começamos a voltar lentamente. Durante o trajeto, Iracema, que estava ao meu lado, começou a falar os nomes das crianças que haviam brincado na água: “muna Naiane, muna Kalana, muna, muna, muna Ana!” por fim, brincou. Perguntei porque ela estava chamando (muna é algo como “vamos”) as crianças se elas já haviam saído da água. Então, Iracema me explicou que os *tãn*, os espíritos das crianças ficavam presos no rio, e portanto ela tinha que chamar eles para não se perderem dos seus corpos. Se não chamasse, as crianças adoeceriam. Nice me

relatou o mesmo:

A tia Iracema e a minha mãe faziam muito isso! Vem chamando “*muna, muna*”. Diz que se tem uma relação bem forte com, tu ficou naquele momento, ou porque dormiu, ou porque gostou, ou porque se assustou... tem que chamar. A mãe sempre fazia isso com a gente. Uma vez, ela tava grávida do *retáj* e o nequinho caiu na água. No rio, lá no Paraná, em Mangueirinha. Quando ele caiu no rio, a mãe socorreu ele rapidamente e pegou ele de volta! Mas, ela pegou a peneirinha e tirou pra não ficar o espírito lá, porque quando ele caí, se assusta e naquele momento dizem que o espírito ele pode ter ficado ali e tem que fazer o chamamento. Só que também não é só ali, Ana. Quando tu viaja pra lugares distantes também. A gente morava na Batinga, em Nonoai, é bem longe da cidade de Nonoai. Tinha que fazer uma caminhada muito distante e sempre tem aquele momento de sentar em algum lugar, descansar, as vezes a criança pegava no sono, daí também fazia o chamamento, pra não ficar ali, porque ele repousou ali, né? E aí a mãe fazia isso, chamava pelo nome e dizia espírito: “Que o espírito do meu filho que se deitou nesse lugar venha comigo, venha com ele...” E sempre falando do espírito, do “*inh kósin*”, que é meu filho, que ele venha junto com nós, que não fique aí. Já descansou, já deu, agora vamos embora. (Evanice, Novembro de 2017).

Evanice, então, começou a lembrar de todos os aprendizados com os extra-humanos que teve durante sua vida, e como ela ainda tinha. Reconhecendo plantas como parentes queridos, chamando o nome das crianças nas águas e depois de sentarem na sombra, colocando a mão na teia de aranha com orvalho da manhã, deitando sobre o calor de algum animal que havia deitado no lugar, passando casca de ovo de ema nos calcanhares, entre outras situações. Nice relembra que em uma das primeiras atividades que quis realizar com seus alunos foi fazer artesanato, então provocou-lhes com uma charada: quem é o bichinho artesão que todos os Kaingang admiram e querem ser como ele? Os pequenos alunos palpitavam vários nomes de animais. Uma semana depois, Nice retomou a pergunta e alguns tinham alguma ideia do que poderia ser. Numa manhã cedo, Nice e seus alunos pararam em frente a uma grande teia, cheia de orvalho, e pediu pra eles observarem as artes que os animais produziam. Assim, começaram a perceber como a teia era feita, a delicadeza de seus fios, seus tramados e firmeza. Então, colocaram as mãos na teia falando “*ihn sa sukrĩg fi ri ke nĩ... fi kajrã fi mré ma fi há nĩ*”, “eu quero ser artista como a aranha, quero ser como ela”.

Mas, a aranha não pode estar ali!! “Foi assim que eu fui buscando para passar pros meus alunos... busquei tudo de mim, de tudo que vivo!”. Nice passou a fazer isso com seus alunos, porque a mãe dela fazia isso com ela e seus irmãos. Não era em qualquer momento, tinha que ser durante a manhã, com orvalho porque precisa estar molhada. Ela saía com seus pais para buscar taquaras e cipós no Morro Santana, quando morava em Porto Alegre, e sempre que passava por alguma teia, naquelas condições de tempo, colocava a mão. Perguntei: por que deveria colocar a mão na teia se quisesse fazer artesanato? Ela disse que envolve várias coisas, mas todas as pessoas que pretendem ser bons artesãos faziam isso, porque a aranha é a melhor delas. Tocando na teia “tu vai se apossando do conhecimento dela” e assim vai desenvolvendo, como ela, uma sensibilidade, agilidade e habilidade com as mãos.



*Figura 38: Kalana no rio Uruguai. Fonte da autora, 2017*

Baptista da Silva (2014) descreve a cosmo-ontologia Kaingang como um sistema que enfatiza a corporalidade. Esse trânsito dos humanos e extra-humanos possibilita uma relação entre alteridades de diversos domínios cosmológicos com trocas contínuas de propriedades materiais e imateriais entre esses outros. Esses corpos construídos precisam da incorporação de essências e qualidades dos outros seres predados. Essas substâncias/essências/potências incorporadas nos corpos compõem a pessoa Kaingang. (BAPTISTA DA SILVA, 2014). Essa



noção de pessoa formada a partir de várias alteridades pode ser pensada como um ser "divíduo", em oposição à noção ocidental de "indivíduo" como um ser único e indivisível (STRATHERN, 2006 apud BAPTISTA DA SILVA, 2014; WAGNER, 1991; SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979). Assim, a corporalidade Kaingang vai sendo fabricada a partir dessas relações que vão se constituindo com a família, parentes, colegas, espíritos, animais e plantas. Quando Nice fala que teve que buscar nela tudo que viveu, ela se refere as lembranças com a mãe e com a aranha, por exemplo. Para realizar os artesanatos, além de olhar e aprender, ela também desenvolvia um relacionamento próximo com os cipós que buscava, com a aranha que passava tais habilidades para ela através do toque.

Nesses (poucos) anos de convívio com algumas pessoas Kaingang, eu nunca ouvi nenhuma história sobre pessoas humanas que se transformavam em outras. No entanto, a ideia de Coelho de Souza (2010) no texto *A vida material das coisas intangíveis*, indica possibilidades para se pensar no potencial transformador das coisas. Há o medo de se perder a cultura e se tornar branco porque há possibilidade de se tornar algo. Existe um potencial transformativo, e é por isso também, que se faz uma série de ações e relações para continuar se tornando indígena. Se se “apossa”, como diz Nice, das potências da aranha para fazer artesanato, ou das danças do tamanduá, mas no sentido de apropriação das substâncias, da mesma forma é viável que se aproprie a escola não indígena, as tecnologias, as arenas de política não indígena, entre outras coisas. No entanto, não gostaria de separar tanto os indígenas de não indígenas. Se pensarmos em mundo tão relacional em que se apropriam substâncias, em que há certo potencial transformativo, não podemos pensar que a “instituição escolar” em abstrat, também não tem suas forças transformadoras, e que deseja formatar os alunos, editando seus corpos conforme os padrões. E, por isso, a importância de que as políticas públicas educacionais e territoriais que afetam a vida dos indígenas, contemplem suas maneiras próprias de viver.

Como ensinar artesanato sem colocar a mão na teia de aranha? Tem como, mas como me explica Nice: é muito difícil estar separado do mato, porque só falar, mostrar foto é uma coisa muito distante. “Ana, tá tudo relacionado, tudo junto!” me explicava ao falar sobre como trata o tema do *Kamé* e *Kajru*, que está em todo lugar. O ideal é que tenha esses outros seres e os parentes juntos para que se possam estabelecer tais relações. A escola fecha os alunos e desconsidera sensações, toques, experiências das crianças, privadas do vínculo com a

terra, ou com a territorialidade em que a aprendizagem ocorre com experiências sensoriais e afetivas (TASSINARI, 2014). Quando João Padilha fala sobre as qualidades de cipó que existem no Morro Santana, são os cipós que ele viu também na Borboleta, nos lugares que ele conhece. “Faz mais de 20 anos que gente tira cipó do morro, e tá tranquilo porque a gente respeita, a gente conhece eles, o tempo, os gostos, os jeitos”. Conhece além do sentido de se relacionar com, e de apropriar, mas também no sentido de memória e afeto.

Digo “conhecimento” ali onde eles talvez dissessem ação, poia a arte de conhecer os rios e a florestas reside em comporta-se apropriadamente em (relação a) determinados lugares [...] conhecer um lugar é assim conhecer sua história e seu potencial - o que e quem fez dele um ponto de referência significativo para ações e experiências futuras - e para isso é preciso ou lembrar as histórias, ou ser capaz de ver o invisível e o inaudível. duas habilidades complementares, mas não perfeitamente congruentes, que requerem talentos heterogêneos. (COELHO DE SOUZA, 2014: 201).

Os indígenas conhecem o território que fazem parte deles, a partir da incorporação de substâncias e estabelecimento de relações. Não confundir com, por exemplo, ao comer uma fruta, vou adquirir as propriedades dela no meu corpo, suas vitaminas, ferro, etc. Mas, como no sentido anterior expresso pelos exemplos da Nice. Assim, reforço que o território não é a superfície de terra que produz uma noção de subsistência, como aquilo que as pessoas precisam comer para se manter vivas, está além disso. Echeverri (2004) define a territorialidade indígena diferente do território jurídico. Como um tecido de relações, e não áreas circunscritas, um corpo vivo que se alimenta, reproduz e tece relações com outros corpos. Possui desejos e pulsão vital. Diferente de uma visão naturalizada de buscar o território nos mapas bidimensionais, vistos de cima, com pontos e representações: o observador está fora do mapa. Em contrapartida, tal noção é vista de dentro, ativa em suas relações. Os entrelaçados de relações definem o ordenamento do território conforme os fluxos de substâncias vitais que caminham por esses canais. Apesar da possibilidade de cartografar esse "entretido" de relações, este espaço é constituído por uma visão de dentro, em que a pessoa faz parte dessa rede construindo e mantendo os canais de sociabilidade com os outros seres (SCHWEIG, 2014).

Talvez a noção de tecido não seja usada como conceito êmico entre os Kaingang que

conheço, mas é uma análise interessante para pensar essa territorialidade outra — não ligada à a geografia necessariamente — mas às vidas e seres que habitam o *nãn ga*. É importante salientar que quando falo do mato ou *nãn*, ou a concepção trabalhada pelo mestrandos Kaingang Douglas Rosa de *nãn ga*, não me refiro ao mato como um ambiente separado das vidas dos Kaingang. Os seres que habitam o *nãn* (além dos Kaingang, claro), são seres que também podem se movimentar por outros espaços, dando uma ideia mais de continuidade do que de limites fixos. O território para os Kaingang também é onde habitam os espíritos de seus ancestrais e outros seres sobrenaturais, onde estão enterrados os mortos, onde os vivos querem enterrar seus umbigos. É também o local onde o *vãsyĩ* (o tempo antigo) é reproduzido nos dias atuais, onde há possibilidade de continuar a viver no *vãsyĩ* no *uri* (TOMMASINO, 2002), como já vimos.

Essa relação entre aprendizagem, conhecimento, fabricação do corpo com a territorialidade reforça o quanto as políticas territoriais provocam consequências nas vidas dos indígenas. Isso não deve ser lido de maneira de que os Kaingang que não possuem seus territórios demarcados, deixam de ser Kaingang porque estão privados dessa relação com a terra. Como lembramos através do capítulo 2, o território não é uma superfície, ou apenas algo palpável. Mas, justamente, a territorialidade são as relações com outros seres, parentes e entre outros níveis de territórios. Assim, podemos entender que há uma política de recuperação dos territórios (jurídicos), para continuar havendo relações da territorialidade (mais ampla) e suas cosmopolíticas.

## 6. Escolas, Territórios e lutas



Conclusão

## **Escolas, Territórios e lutas**

*La piel del indio te enseñara  
Toda la senda que habras de andar  
Manos de cobre te mostraran  
Toda la sangre que has de dejar  
[...]  
Es el tiempo del cobre  
Mestizo grito y fusil  
Si no se abren las puertas  
El pueblo las ha de abrir*

*(Canción Para Mi América - Daniel Viglietti)*

As pessoas que povoaram essa dissertação abriram seus mundos para que eu pudesse as acompanhar em alguns momentos de suas vidas. A maioria dessas vivências ocorreram a partir de encontros, como bem vimos ao longo do texto. Tanto estas reuniões quanto a escrita da pesquisa são recortes temporais de alguns pontos de encontros que tivemos. São esses pontos de encontro, de algo que é construído entre entendimentos, culturas, linguagens, que pude compartilhar ao longo do texto. Assim como as reflexões de Strathern (2014) que concorda com a ênfase de Roy Wagner (2010) no estudo das relações, e não de “descobrir os outros”. Desse modo, deve-se entender que para compreender alguma coisa, a sua própria concepção é também envolvida. Isso fica evidente quando Strathern (2014:146) argumenta que nossas ideias sobre o outro dependem do que as significações do antropólogo significam para esses outros. Ou seja, o etnógrafo é um escritor que cria uma relação entre suas ideias e as ideias dos outros na visão dos interlocutores.

Conforme essas ideias, mesmo que o pesquisador se esforce para ser imparcial, ele assume os pressupostos de sua cultura, e portanto, é obrigado a incluir seu modo de vida no seu estudo. Nesses encontros que descrevi, ao longo dos capítulos, há linguagens em comum, que muitas vezes, por exemplo, eram sobre relacionamentos amorosos, problemas familiares, enquanto pesquisadora mulher que compartilha com as mulheres indígenas, as mesmas preocupações. Em outras ocasiões, falávamos sobre políticas territoriais, reivindicações, aquisição de direitos e projetos, como pesquisadora. Também sobre escolas, educação,

aprendizagem, atividades, experiências escolares como alguém que é o estado, ou Ação Saberes indígenas na escola da universidade. Todas essas experiências falam sobre a localidade ou situacionalidade da produção de conhecimento, conforme descrito por Donna Haraway (1995;1997) e como bem vimos no quarto capítulo.

Nessa dissertação, levamos em consideração os modos como os professores indígenas acionam o conceito de cultura, numa perspectiva de tentar entender que as traduções que se fazem sobre a “cultura”, palavra muito usada em contextos interétnicos, falam também sobre a *cultura*. A cultura operando como uma metalinguagem que fala de si mesma, conforme as ideias de Manuela Carneiro da Cunha (2009:356). Disso, podem discorrer diferentes entendimentos sobre as invenções das culturas e que se criam nos momentos de interculturalidade. Termos que são muito pensados nas políticas públicas ou culturais de povos indígenas.

No entanto, pensar ou sonhar sobre uma interculturalidade que se aproxime de uma simetria envolve questões sobre o que entendemos como conhecimentos, saberes, práticas, gestão. Como vimos no primeiro capítulo, a maioria das políticas e relações de “contato” que o(s) Estado(s) brasileiro, desde o período colonial, mantiveram certos pressupostos racistas e hierárquicos. Também vimos como a longa duração de tais ações não se dão de formas estáticas no tempo, mas se reiventam e se recriam. Essas relações foram e ainda são, frequentemente, contadas a partir de um lado da história — que não é o lado dos indígenas. Nos livros didáticos ainda encontramos tais resquícios, mesmo com a legislação 11.645<sup>35</sup> em vigor há dez anos. Como pesquisadora, cabe desenvolver um pouco sobre essas outras histórias não contadas, ou melhor, repetidamente contadas entre os Kaingang, mas que por razões genocidas, sofreram tentativas de apagamento e ocultação.

A Instituição escolar, conforme foi criada e retrabalhada ao longo dos anos, age de modo a considerar suas concepções como universais. Tais concepções fazem parte de um projeto de ocidente (que também são vários), que exigem certos padrões de formatação de corpos, de civilidade, por exemplo, que são expandidos a todas as escolas — nas escolas indígenas não seria diferente. Ainda que a Constituição de 1988 trouxe novos direitos para os indígenas sobre o direito de ser diferente, e portanto, conferir à organização social própria e

---

35 Segundo a lei 11.645, os conteúdos que abordam a história da África, povos africanos e lutas de negros e de povos indígenas no Brasil, deverão ser ministrados em todo currículo escolar, de modo a valorizar a contribuição destes povos para a construção da sociedade nacional.

consequentemente suas pedagogias próprias, ainda encontramos muito daquele velho bilinguismo de transição na mentalidade de profissionais da educação, e de diversas áreas. Nessa nova legislação, como vimos no primeiro capítulo, há a oportunidade de valorizar e reconhecer os espaços educativos que extrapolam os limites escolares, bem como os do território demarcado, em alguns casos. No entanto, a escola *fóg* impõe padrões corporais específicos e sedentários, que estão de acordo com as velhas tentativas de aldear indígenas, expropriando terras e tentando ajustar corpos conforme o modelo idealizado para sociedade nacional.

Assim como há recriações, e portanto, continuidade de aspectos das antigas políticas voltadas aos povos indígenas no presente, há também as recriações e atualizações dos velhos Kaingang, os *kófa*, que caminham sobre o passado. Nessa caminhada, junto com os professores indígenas, ou os guerreiros Kaingang vivem numa busca constante pelas coisas da cultura, dos resgates dela e de si mesmos, que como vimos, guardam em seus corpos os parentes e conhecimentos de outros tempos e mundos. Todas elas, professoras, falam do processo de se formar enquanto indígena, Kaingang e educadoras. Essas questões atravessam o texto. Como fazer a educação diferenciada? O que é diferente das outras escolas? Através de suas pesquisas, começam a perceber que o que difere suas escolas das outras *fóg*, estão nelas mesmas e nas relações que constroem ao longo da vida.

Assim, Fátima que mora no acampamento Horto Florestal, pensa na escola como um terreno possível para acessar a própria cultura que está dentro de si e de seus familiares. Como vimos no capítulo 4, a escola sonhada, intercultural permite reencontros com os passados míticos do *gufã* e do *vãsy*, dos seres que formam seus corpos. Fomos vendo que as escolas se equivocam ao pensar que o ensino diferenciado seja adaptar coisas da cultura a conteúdos separados, como o padrão — não universal — o escolar entende por sistema de conhecimento. Com isso, em muitos casos, “a cultura” ou o “Kaingang” são reduzidos a períodos de quarenta minutos semanais, deslocados, soltos, em uma grade curricular predominantemente não indígena. Quando há sugestões que excedem tal ordenamento, surge com isso, tensionamentos e discussões com parte da administração escolar que em sua maioria é não indígena. Essas sugestões são, geralmente, “ir pra fora” da sala de aula. Podem ser caminhadas nas matas, visitar *kófa*, *kujá*, buscar ervas do mato, pesquisar com parentes. Os professores com quem conversei falam que tais atividades são importantes como modos de

valorizar os conhecimentos produzidos por seus próprios alunos.

O conhecimento, portanto, é mais uma relação do que uma coisa (COELHO DE SOUZA, 2014 *apud* BARTH, 2002). Quando se fala que a pessoa detém conhecimento, tendemos a imaginar algo pronto que pode ser transmitido e copiado. Vimos no capítulo 4 com a construção dos materiais didáticos, mas, Nice responde que não funciona substituir a relação que se estabelece com os seres do mato, dos remédios, os bichos, por replicações escritas em um livro. Quando se fala “nossos velhos são nossas enciclopédias”, não é no sentido de abrir, ou descobrir a pessoa em qualquer momento e reproduzir as páginas como se fossem um livro. Os conhecimentos não estão objetificados “dentro da cabeça” dos *kófa*. Quando falamos que tal conhecimento está em seus corpos, estamos falando de um corpo que se constrói, como os fractais (WAGNER, 1991) ou os divíduos (STRATHERN, 2006 *apud* BAPTISTA DA SILVA). Tais corpos são fabricados (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979), feitos, também, de relações com parentes, alianças, inimizades, seres e extra-humanos. As pessoas vão sendo trançadas, como um cesto, que depende das relações das taquaras com as luas, com as águas, animais, e com as mãos dos artesãos.

É por isso que, geralmente, os professores buscam tais conhecimentos nos *kujá* e *kófa*. Os que sabem sobre o *nãn* e sobre a *ga*, que *conhecem* os outros seres, bem como conviveram com os avós, dos avós, dos tempos dos grandes caciques. Os professores os procuram para conversar e pedir conselhos. Os velhos têm em seus corpos o *vãsjỹ*, aquele passado que se projeta no futuro, e por isso, sempre que se faz planos de futuro, como pedem muitas políticas como a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), por exemplo, se busca no passado as respostas. Como faremos algo? Se converte na pergunta: como faziam algo?

São eles, os velhos, que em si são as relações mais vivas com a territorialidade, tema também central nessa dissertação. É por isso que se prefere fazer as pesquisas com as pessoas vivas (FERREIRA, 2014). É assim que se mantém a cultura viva: buscando, modificando e (re)criando.

Cultura buscada ou *resgatada* pelos professores, aparece nos temas escolhidos para os materiais didáticos, nas aulas dos professores, nas aulas fora da escola e planos pedagógicos: a terra. Vimos no segundo capítulo a centralidade do território na vida dos professores. Ele



aparece como conteúdo, ou como plano de fundo de um assunto mais específico: comidas, saladas do mato, histórias, mitos, lendas, marcas clânicas, remédios do mato, curas, artesanato, etc. Todas essas temáticas pressupõe que exista uma terra que permite que esses conhecimentos sejam produzidos. Mas que terra é essa?

A terra permite várias concepções diferentes. Assim como a cultura, como foi falado anteriormente, é um termo traduzido e que nele carrega várias noções diferentes. Quando nos encontramos em espaços interétnicos, tais conceitos traduzidos são entendidos a partir de “equivocos”, e as histórias que a palavra carrega para cada uma das pessoas. A terra, portanto, aciona o entendimento de propriedade, mas também a de sociocosmologia. Para os Kaingang, a terra não é algo a ser utilizado apenas para produzir bens, pronta para ser explorada. O território é tão vivo quanto as pessoas que habitam com ele. Nessa relação, há mais caminhos do que cercas. Os Kaingang conhecem as plantas, animais, ritmos das águas, dos rios e dos espíritos. O território Kaingang é também dividido em metades clânicas, assim como as pessoas Kaingang. Tudo que existe no mundo faz parte de um grupo, de marca redonda, *Kajru*, ou da marca comprida, *kamé*. Foi assim que os gêmeos ancestrais criaram o mundo, no tempo *gufã*, dividindo as coisas entre si, entre *kamé* e *Kajru*.

O passado ancestral é reatualizado nas vivências cotidianas, que perpassam os casamentos, os cestos, os remédios do mato. Ao caminhar no chão onde seus ancestrais caciques passaram no *vãsy*, é também de onde os gêmeos *kamé* e *kajru* saíram. Desse modo, os Kaingang vão reencontrando os seres que fazem parte de sua metade clânica, ou da oposta. São pinheiros, comidas, remédios que entram em relação com as pessoas Kaingang reforçando suas marcas ou as complementando com outras. As reuniões que juntam mais de 200 Kaingang para construir conhecimentos ou materiais em comum, trazem muitas discussões. No entanto, há sempre uma linguagem que é partilhada: a *ga* (terra) e *nãn* (mato). A *ga* que indica a força da territorialidade que é habitada por muito mais pessoas que os Kaingang. Há tensionamentos quando o estado confina indígenas em pedaços de terra que não são suficientes para acessar, de modo devido, a territorialidade Kaingang.

Por que falar de territorialidade quando pensamos em escolarização e educação Kaingang? A partir das pesquisas sobre educação indígena que presenciei e li nos últimos anos, percebi que haviam dois eixos principais de análise. Um entende que as forças estatais perpetuam controle sobre os indígenas, colonizando-os; outro que enxerga os indígenas como

protagonistas de si, libertos de tais forças. Me permiti fazer o exercício de pensar a escolarização indígena, tal como a análise de mitos proposta por Lévi-Strauss (2012) em *A estrutura dos mitos*. Desse modo, o *trickster*, como figura mediadora entre as opostas perspectivas de análise é a terra. As duas perspectivas são como feixes de relações, e a terra, como terceiro elemento faz conexões entre os diversos feixes de relações, operando com aberturas e fechamentos, unindo, de certa forma, pólos aparentemente opostos.

A terra como *trickster* caminha entre diferentes concepções que permitem criar relações com as duas perspectivas antes citadas. Por um lado, a terra propriedade, que é reivindicada via Estado, demarcada, na linguagem que o Estado entende, o mesmo entendimento de território operado pelo Estado como colonizador que cria cercos para confinar os índios. Por outro, a terra que indica a possibilidade de se conectar com outros seres, consigo mesmo, com os passados *vãsy*, dos caciques, e *gufã*, dos gêmeos ancestrais. Aquele território com diferentes níveis, da não diferenciação entre natureza e cultura como opostos, mas como graus. Territorialidade acessada pelos *kujá*, presente nos *kófa*.

Apesar de notarmos que existe muito em comum entre os Kaingang, os agrupamentos realizados pelo Estado não seguem necessariamente a mesma lógica. Desde os primeiros aldeamentos, se confinavam *índios*, aqueles que são diferentes e que devem ser pacificados, principalmente os índios bravos. Uma das semelhanças entre todos os grupos de Kaingang, é a constatação que todos eles são diferentes. Dessa forma, relembram os grandes caciques, seus antepassados, que antes do contato com não indígenas, já andavam pela ampla territorialidade Kaingang, sem fronteiras, guerreando e capturando parentes. As histórias do *vãsy* das guerras travadas por seus ancestrais são constantemente lembradas. Sabem os nomes de cada cacique que traiu ou foi traído por outros, as cisões, alianças e mortes. Tanto quanto o tempo *gufã* que é reatualizado no cotidiano, com as marcas organizando certos modos de relacionar, com o tempo *vãsy* o mesmo ocorre. As cisões ou alianças entre grupos são bastante visíveis quando se constrem materiais únicos.

Falar dessas diferenças e semelhanças são importantes quando pensamos nas políticas públicas porque elas geralmente são ignoradas, unindo e separando indígenas conforme os conceitos estatais de território e educação, por exemplo. A interculturalidade tão enfática nas legislações e discursos sobre educação indígena é reservada, em muitos casos, a má distribuição de disciplinas na grade curricular, em que o professor de Kaingang fica

encarregado por tal matéria. Diferente de uma perspectiva que as pedagogias próprias indígenas englobam também as formas de administração de políticas e escolas. Essa interculturalidade ainda parte dos indígenas de escutar, e tentar adequar-se às caixas do mundo dos *fóg*, enquanto não há tantas aberturas ao diferente por parte dos não indígenas. A escola, apesar de ser considerada por alguns indígenas como uma instituição de “fora”, ou seja, do mundo *fóg*, é também de “dentro” justamente por isso. É uma forte estratégia, tem todas as potências do mundo não indígena e deve ser predada.

Sabemos que existem diferenças entre educação e escolarização, como vimos no primeiro capítulo. No entanto, pela convivência que pude ter com os professores indígenas, há uma ideia de que a escola seja um local potencial de educação, de construção de conhecimento, um lugar de mediação entre os mundos, tal como vimos nos capítulos 4 e 5. As crianças que brincam juntas, que crescem junto aos seus primos, o local que é reconhecido como legítimo para o saber, os momentos de contar histórias para os alunos, entre outras atividades. Assim, os professores esforçam-se para dar continuidade às práticas educacionais a que foram submetidos durante sua convivência com seus avós e familiares. Dentre várias perguntas que meus colaboradores de pesquisa se colocam, pensam como tentar aproximar a escolarização da educação.

Dessa forma, a escola torna-se um local de resgate cultural, que fala da “cultura”, no sentido de Carneiro da Cunha (2009), do resgate de algo que não foi perdido, mas também da *cultura*, aquela dos velhos, dos matos, das pessoas. Dessa mesma forma, a escola pode operar os dois eixos de sentido de território que explorei anteriormente, a terra propriedade-individual-estatal, e a territorialidade Kaingang com seus níveis transitados pelos *kujá*. No caso de Inhacorá, T.I demarcada há muitos anos, com Instituto de ensino médio e formação de magistério, lutam para aperfeiçoar o ensino de Kaingang, bem como os dos *fóg*. Buscam os *ó*, fazem festas e encontros com *kujá* e *kófa*. Parceiros de trabalho, mas com histórico muito diferente, o acampamento Horto Florestal luta pela legitimidade e reconhecimento de sua terra ancestral, a Borboleta, há décadas. Todos os guerreiros indígenas que conversei lutam por essa conexão com a territorialidade Kaingang. Fátima e Evanice, pensam na escola não só como essa potencial reconexão com os passados — que são presentes —, mas também através da escola, se pensa nas políticas *fóg* territoriais, de reconquista da sua terra natal, ancestral.

A “Educação pela Terra” se dá através dela, da territorialidade e todas as suas potências,

nos modos cosmopolíticos de se fazer. Também se dá na luta por ela, pela reivindicação de direitos sobre a terra, a demarcação territorial, do jeito *fóg* de fazer política, aquele que pode ser aprendido na escola. Sem a terra não existe educação, nos falou Bruno Ferreira (2014). Assim, para pensarmos nas políticas escolares, educacionais ou culturais devemos também pensar na territorialidade Kaingang e nas políticas territoriais. As políticas educacionais são também políticas territoriais.

## 8. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. A Fórmula Canônica do Mito. In: NOBRE, Renarde Freire e QUEIROZ, Ruben Caixeta de. (Org.). Lévi-Strauss. Leituras Brasileiras. 1ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, v. 1, p. 147-182.
- AMARAL, Fátima Trindade do. O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena: práticas no espaço da escola da aldeia. Dissertação de mestrado, UNIJUÍ, 2013.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- ABU-LUGHOD, Lila. "Writing against Culture." In: FOX, R. (ed.) Recapturing Anthropology. Santa Fe: School of American Research, 1991, p.137-162.
- BALÉE, William ; ERICKSON, Clark L. Time and Complexity in Historical Ecology: Studies in the Neotropical Lowlands. New York: Columbia University Press. 2006.
- BALÉE, William. Culturas de distúrbio e diversidade em substratos amazônicos. In: Wenceslau G. Teixeira, Beata E. Madari, Vinícius M. Benites, Dirse C. Kern, e Newton P. S. Falcão (eds.), As Terras Pretas de Índio: Caracterização e manejo para formação de novas áreas. Brasília: Embrapa. 2008.
- BALÉE, William. Contingent Diversity on Anthropic Landscapes. Diversity. 2(2):163-181. Chicago/Turabian Style. 2010.
- BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Cartografia Sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. Cartografia Sociocultural de espaços e práticas educativas ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. Espaço Ameríndio (UFRGS), v. 7, p. 227-238, 2013.
- BERGAMASCHI, M. A; SILVA, R. H. D. . Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. Ágora (UNISC), v. 13, p. 124-150, 2007.
- BONIN, Iara Tatiana . Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas da

legislação em vigor. In: Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel H. Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. (Org.). Povos Indígenas & Educação. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 33-48.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação saberes Indígenas na Escola. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category\\_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2013a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=44&data=31/10/2013>>.

BRASIL. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=7&data=25/06/2012>>.

CÂNDIDO, Sueli Krengre. Histórias Kaingang. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científicos. Revista da Fundarte, v. 75, p. 00-00, 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais". In: \_\_\_\_\_. Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.

- CIPRIANO, Pedro. Terras habitadas por Kaingang, Terras habitadas por colonos: a história da divisão da Terra Indígena Inhacorá. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- COELHO DE SOUZA, Marcela. A vida material das coisas intangíveis. In.: Marcela Coelho de Souza e Edilene Coffaci de Lima, Conhecimento e cultura: práticas de transformação do mundo indígena, Brasília, Athalaia, 2010, pp. 97-118.
- COELHO DE SOUZA, M.S.. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: Manuela Carneiro da Cunha; Pedro de Niemeyer Cesarino. (Org.). Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. , p. 195-218.
- COHN, Clarice. Notas sobre a escolarização indígena no Brasil 2006 (Artigo em site).
- CURTA, Jussara C. Continuidade e mudança do território Kaingang do Rio Grande do Sul : um estudo de caso do aldeamento de Nonoai. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em história) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012
- DE LA CADENA, Marisol & LEGOAS P ., Jorge. Introdução: Cosmopolítica nos Andes e na Amazônia Como políticas indígenas afetam a política? Revista de Estudos em Relações Interétnicas. V . 18, n. 1, 2014.
- DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. Mana, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, p. 23-45, Apr. 1998 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100002&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100002> .
- DESCOLA, Philippe. Las cosmologías indígenas de la Amazonia. In.: SURRALLÉS, Alexandre & GARCÍA HIERRO, Pedro (editors). TIERRA ADENTRO - TERRITORIO INDÍGENA Y PERCEPCIÓN DEL ENTORNO. IWGIA (International Work Group for Indigenous Affairs). Copenhagen, 2004.
- DOMINGOS, Angélica. O bem viver kaingang : perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

- ECHEVERRI, Juan Alvaro. Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿diálogo intercultural? In.: SURRALLÉS, Alexandre & GARCÍA HIERRO, Pedro (editors). TIERRA ADENTRO - TERRITORIO INDÍGENA Y PERCEPCIÓN DEL ENTORNO. IWGIA (International Work Group for Indigenous Affairs). Copenhagen, 2004.
- ELTZ, Diego Duarte. Corporalidades Kanhgág: As relações de Pessoa e Corpo no Tempo e Espaço Kanhgág. 2011. 138p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FRANCISCO, Aline Ramos. Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em História, 2006.
- ECKERT, Cornelia e ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. “Imagens do tempo nos meandros da memória: por uma etnografia da duração”. In: Koury, Mauro G P. (org.). Imagem e Memória: Estudos em Antropologia Visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- FALEIRO, Rodrigo Paranhos. Intervenções estatais: terras indígenas, agenda ambiental e representação indígena. Revista de Estudos em Relações Interétnicas. V . 18, n. 1, 2014.
- FERNANDES, Ricardo Cid. Autoridade política Kaingang : um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas/Paraná. Florianópolis : UFSC, 1998. 239 p. (Dissertação de Mestrado).
- FERREIRA, Bruno. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2014.
- FRANCHETTO, B.. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em educação indígena. In: Maria Aracy Lopes da Silva; Mariana Kawall Leal Ferreira. (Org.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. 1ed. São Paulo: Global, 2002, v. , p. 87-106.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro. Mrur Jykre: a cultura do cipó - territorialidades Kaingang na bacia do Guaíba. Tese de doutorado. Porto alegre. PPGAS/UFRGS, 2005.



- GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. 2006.
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In *Cadernos Pagu* (5): 1995, pp. 0741.
- HARAWAY, Donna. *Modest\_Witness@Second\_Millennium. FemaleMan Meets\_OncoMouseTM: Feminism and Technoscience*. New York: Routledge. 1997.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.142p.
- INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4 (1). 2014.
- KELLY, José Antonio. ?Os Encontros de Saberes?: equívocos entre índios e Estado em torno das políticas de saúde indígena na Venezuela. *Ilha. Revista de Antropologia (Florianópolis)*, v. 11, p. 265-302, 2010.
- KUASÑOSKY, Silvia. A propósito de la interculturalidad, el racismo hoy. In. Borsani, María Eugenia; Díaz, Martín E.; Kuasñosky, Silvia; Monasterio, Julio César: *Ejercicios decolonizantes en este sur (subjetividad, ciudadanía, interculturalidad, temporalidad)*. Editor: Del Signo, 2015
- KUNDERA, Milan. O livro do riso e do esquecimento. Trad. Tereza Bulhões C. da Fonseca. SP. Círculo do livro, 1978. Título original tcheco: KNIHA SMÍCHU A ZAPOMNĚNÍ.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica*. (Trad. Carlos Irineu da Costa) São Paulo: Ed.34. 1994.
- LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012

- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. São Paulo, Cosac Naify, 2012. 608pp.
- LEBNER, Ashley. Marilyn Strathern's Redescription of Anthropology [L'Homme] English Version: Ashley Lebner and Arianne Dorval, « La redescription de l'anthropologie selon Marilyn Strathern », *L'Homme*, 218 | 2016, 117-149.
- LONDOÑO, Carlos David. Escolarizar a los Muinane: Discursos sobre la convergencia de conocimientos.. In: *Revista Colombiana de antropología*. Vol 34, enero-diciembre, 1998. (p.08-37).
- LOPES DA SILVA, Aracy. *Tradições, Inovações e Criatividade: A análise comparativa de cosmologias vistas como processo*. Anuário Antropológico 88, Brasília, Editora UnB, 1991.
- LOPES DA SILVA, Aracy. A educação escolar indígena como problema de investigação. XXI Encontro Anual da ANPOCS. 2008.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.
- M'CHAREK, Amade. Fragile differences, relational effects: Stories about the materiality of race and sex. *European Journal of Women's Studies*.17(4) 1 –16. 2010.
- M'CHAREK, Amade. Race, Time and Folded Objects: The HeLa Error. *Theory, Culture & Society*, November 2014 vol. 31 no. 6 2956.
- MABILDE, Pierre F. A. Booth. *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul : 1836-1866*. São Paulo : Ibrasa ; Brasília : INL, 1983. 246 p. (Biblioteca Estudos Brasileiros, 14)
- MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, Lisboa , v. 10, n. 1, p. 121-158, maio 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65612006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 mar. 2018.
- MARÉCHAL, C. I. *Territorialidades e Cosmopolítica Kaingang enfrentando o poder colonial, Rio Grande do Sul, Brasil*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós graduação em Antropologia Social.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei n. 11.645: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In: Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel Habckost; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas.. (Org.). Povos indígenas e Educação. 2ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, v. 1, p. 49-62.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MIGUEL, Irani. Ëg sï ag kar pã`i ag tÿ nén ü veja kãmén ge SPI to, Ëmã Inhacorá tá. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingáng da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura intercultural Indígena). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MOL, A. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas In: Nunes, João Arriscado e Roque, Ricardo (org.) (2007/no prelo) Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Edições Afrontamento. Tradução de Gonçalo Praça. Publicado originalmente como "Ontological Politics. A word and some questions", in Law, John e Hassard, John (org.) (1999) Actor Network Theory and After, Blackwell/The Sociological Review.

MOL, Annemarie & LAW, John (2004), 'Embodied Action, Enacted Bodies. The Example of Hypoglycaemia', *The Body and Society*, 10: (23), 4362.

NADER, Laura. Ethnography as theory. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 1(1):211-219. 2011.

NIMUENDAJÚ, C. Etnografia e Indigenismo: sobre os Kaingáng, os Ofaié-Xavantes e os Índios do Pará. Organização e apresentação Marco Antônio Gonçalves. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. "Uma etnologia dos "índios misturados": situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: *A Viagem da Volta*. João Pacheco de Oliveira Filho (org). Rio, Contracapa, 1999. (p 11-40).

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. "Entrando e saindo da "mistura": os índios nos censos

nacionais". In: Ensaios em Antropologia Histórica. Rio, Editora da UFRJ, 1999. (p.124-154).

PEIRANO, MARIZA. Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 20, pp. 377-391, 2014.

PROUS, André. Resenha de MOTA, L. T .; NOELLI, F . S.; TOMMASINO, E. K. (orgs.). Uri e Wãxi Estudos Interdisciplinares dos Kaingang. Londrina : Ed. UEL, 2000. 377 p. Revista de História Regional 7(2):231-234, Inverno 2002.

ROSA, Patricia.C. A noção de pessoa e a construção de corpos Kaingang na Sociedade Contemporânea. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Cidade narrada, tempo vivido: estudos de etnografias da duração. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 1 - ISSN 1413-2109/e-ISSN 2179-9911.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. "Os Kujà São Diferentes": Um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro. Porto Alegre: PPGAS-UFRGS (Tese de Doutorado), 2005.

ROSA, Rogério, Reus Gonçalves da. O território xamânico kaingang vinculado às bacias hidrográficas e à floresta de araucária. Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio, v. 2, n. 4, Pelotas, 2005.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Resenha de MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva; TOMMASINO, Kimiye. Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Editora UEL, 2000. 377 p. Horizontes Antropológicos , vol.8, no.18, Porto Alegre, dec. 2002.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). Mana, Rio de Janeiro , v. 3, n. 1, p. 41-73, Apr. 1997 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100002&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). Mana, Rio de Janeiro , v. 3, n. 2, p. 103-150, Oct. 1997 . Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Mar. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000200004>.

SANTOS, S. C.. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975. 92p

SEEGER, A; DA MATTA, R; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: Sociedades Indígenas e indigenismo no Brasil. OLIVEIRA, J.P (org). Rio de Janeiro: Marco Zero, 1996 [1979].

SOARES, Mariana de Andrade. A Lição da Borboleta: o processo de (re)construção da etnicidade indígena na região do Alto Jacuí. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Porto Alegre: PPGAS, UFRGS, 2001.

SOUSA, Fernanda Brabo. Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUSA, Fernanda Brabo. Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento Oficial da Autonomia e da Sabedoria dos Agentes Originários e Reorientação do Projeto (Inter)nacional Brasileiro. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.F.. (Org.). Povos Indígenas e Educação. 2ªed.Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, v. , p. 17-32.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado No Brasil. 1. ed. PETRÓPOLIS: VOZES, 1995. 346p .

STENGERS, Isabelle. “La Proposition Cosmopolitique”. In: Jacques Lolive et Olivier Soubeyran (orgs.). L’Émergence des Cosmopolitiques: 45-68. Paris: La Découverte. 2007.

STOLZE LIMA; GOLDMAN. “Prefácio”, in CLASTRES, Pierre, A Sociedade contra o

Estado, São Paulo, Cosac & Naify, pp. 7-20. 2003.

STRATHERN, Marilyn. "Parts and Wholes: refiguring relationships in a post-plural world". In: KUPER, Adam. *Conceptualizing society*. Londres: Routledge, 1992, p.75-104 [Traduzido em: STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Cosac Naify, 2014].

STRATHERN, Marilyn. "Cutting the Network". *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol 2. No. 3, set. 1996, 517-535. [Traduzido em: STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Cosac Naify, 2014].

STRATHERN, Marilyn. Sujeito ou objeto? As mulheres e a circulação de bens de valor nas terras altas da nova guiné. In. STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Cosac Naify, 2014.

STRATHERN, Marilyn. Partes e todos: reconfigurando relações Partes e todos: reconfigurando relações. In. STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Cosac Naify, 2014.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horiz. antropol.* [online]. 2015, vol.21, n.44, pp.141-172.

TASSINARI, A; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *educação Santa Maria*, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

TOMMASINO, Kimiye. A história dos Kaingáng da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento. 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. doi:10.11606/T.8.2016.tde-27102016-121947. Acesso em: 2018-03-22.

TOMMASINO, Kimiye. "A ecologia dos Kaingang da bacia do rio Tibagi". In MEDRI, Moacir E. et al. (eds. ) . *A bacia do rio T ibagi*. Londina, M.E.Medri, 2002.

TOMMASINO, Kimiye. Considerações Etnológicas a partir de dois conceitos Kaingang: Ga e Krî. VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR. Montevideo. Anais... 2005, 17p. (datiloscrito).

- TOMMASINO, Kimiye. Considerações etnológicas a partir de dois conceitos kaingang: ga e krĩ. VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR. Montevideo, 16, 17 e 18 de novembro de 2005. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.
- VEIGA, J. Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pósgraduação em Antropologia Social, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- VENZON, Rodrigo A. Borboleta: Sobrevivência Indígena frente ao latifúndio. PETI- Museu Nacional/ANAÍ-RS. Rio de Janeiro/Porto Alegre, mimeografado, 1993. p.155-162.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. Mana [online]. vol.8, n.1, p.113-148. 2002.
- WAGNER, Roy. A invenção da cultura. São Paulo, Cosac Naify, 2010. 256 p.
- WAGNER, Roy. "The Fractal Person". In: Marilyn Strathern e Maurice Godelier (org.). Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. En revista Visao Global. v. 15, n 1-2. 2012.