

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

JOSIAS LOUREIRO DE MELLO

A ESCOLA INDÍGENA KAINGANG E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS

PORTO ALEGRE  
2019

A ESCOLA INDÍGENA KAINGANG E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS

Josias Loureiro de Mello

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

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca examinadora:

Dra. Olga Lucía Reyes Ramirez – UNAD, Bogotá, CO

Dra. Marcia Nascimento – Terra Indígena Nonoai, RS

Dr. Rodrigo Sabala de Carvalho – PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre

2019

#### CIP - Catalogação na Publicação

Mello, Josias Loureiro  
A escola indígena kaingang e os desafios na  
educação infantil um estudo na aldeia Pinhalsinho,  
Terra Indígena Nonoai, RS / Josias Loureiro Mello. --  
2019.  
75 f.  
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Mestrado em educação . I. Bergamaschi, Maria  
Aparecida, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

Cheguei a pensar em não escrever os agradecimentos, mas depois de refletir a respeito me dei conta que muitas vezes não conseguimos dizer com palavras quando somos gratos, por isso, então, decidi escrever para tentar expressar meus sentimentos de gratidão a algumas pessoas.

Agradeço em primeiro lugar a minha orientadora, a Dra. Professora Maria Aparecida Bergamaschi, que participou da minha trajetória acadêmica, me orientando no Trabalho de Conclusão de Curso e também no Mestrado, me incentivando e acreditando na minha capacidade, mesmo quando eu não acreditava. Sempre serei grato por isso. Obrigado pelos ensinamentos e aceitar o desafio de caminhar comigo em minha trajetória acadêmica.

À minha querida esposa Denise, companheira de todos os momentos, agradeço pelo amor e carinho, pelo incentivo, apoio e compreensão, por dividir sua vida comigo.

Ao meu pai Adelar Loureiro de Mello, grande homem e que tanto me ensinou; à memória de minha mãe Iraci Tomaz Pereira, saudades eternas.

Aos meus irmãos, pelo apoio e companheirismo, por compartilhar comigo suas infâncias, pelo sentimento de confiança e respeito.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação UFRGS; aos colegas e amigos que me apoiaram e fizeram parte desta trajetória.

À comunidade da Terra indígena de Nonoai que contribuiu na realização desta pesquisa, em especial aos meus queridos avós maternos KarugMág, Eva, Kanegrá e Jorge Eufrásio, pelos ensinamentos desde a minha infância, que me apoiam e incentivam a seguir em frente, e nunca esquecer do lugar de onde vim.

Por fim, meu agradecimento em especial às pessoas responsáveis pela minha educação tradicional kaingang/identidade, e a todos que direta e indiretamente fizeram parte desta conquista.

Muito obrigado!

## RESUMO

Nesta pesquisa, apresento reflexões a respeito da escola de educação infantil, esta etapa da educação básica que é recente entre os povos indígenas, também pouco compreendida pelas comunidades e igualmente pouco estudada. A partir da pergunta: qual(is) a(s) influência(as) da escola de educação infantil no cotidiano das crianças kaingang?, desenvolvo um estudo na Terra Indígena de Nonoai, localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Meu estudo se situa mais especificamente na Aldeia Pinhalzinho, em uma Escola Indígena Estadual, na turma do jardim B, (pré-escola) que são as crianças de cinco anos de idade. Início a pesquisa indo ao encontro dos anciões, buscando compreender melhor a educação tradicional e a vida das crianças na aldeia. Na sequência, vou à escola conversar com a equipe gestora e professoras e, depois, realizo observações. Para discutir a educação escolar e mais especificamente a educação infantil indígena conto com as produções de pesquisadores indígenas que falam da educação das crianças kaingang junto a seus familiares, (CLAUDINO, 2013 e FERREIRA, 2014). Esses trabalhos me auxiliaram e também são inspiração para o levantamento dos dados a partir de métodos investigativos próprios. Na análise dos dados constatei que a escola não segue e não reconhece por completo os conhecimentos kaingang como base da educação. O ensino não é abordado a partir dos conhecimentos que vem de casa, da comunidade, da tradição, mas ministra um conhecimento escolarizado, considerando-o como a única forma de produzir conhecimento. Os dados da pesquisa perpassam por toda a dissertação, frisando a maneira que as crianças indígenas aprendem e se desenvolvem na aldeia. Muitos pais não são a favor e não mandam seus filhos para a escola, pois acreditam que nesta idade eles aprendem junto com os avós, na comunidade, na vivência comunitária na aldeia; outros acreditam que a escola vai fazer está função. Os avós, por sua vez, são contrários em mandar seus netos para a escola nesta idade. No entanto, muitas vezes por motivos de casamento de indígenas com pessoas de outras etnias eles não interferem na decisão dos filhos em mandar seus netos para a escola.

**Palavras chave:** crianças indígenas; educação indígena; escola de educação infantil indígena; educação kaingang.

## RESUMO EM KAINGANG

Inh vėnhrá tag vỹ tá isa kanhgág kėsir tỹví tá iskora mĩ vėnhkajrãnrãñ nỹtĩ tag tu jãfin kỹ rán já nĩ, mỹr gĩr kėsir kajrãnrãñ tu vėme tag vỹ ěm mỹ tãgnỹ ver, kỹ ěg tỹ tá kanhgág pi ver kinhra tỹví nỹtĩ, mỹr ũn e pi tu jãfin han kỹ tu venhjykre ãñ rán mũ ver.

Ãñ ki isỹ tu vėme jėmė han sór mũ, mỹ há nỹhãñ? ke tu mỹr tá hãmũn há tũnỹ vã, ěg kanhgág kėsir mỹ. Tag tu jykrén kỹ isỹ kanhgág ga tỹ Nonoai tá jãfin vár já vė, tag ki ěg estado RS kãki. Hãra isỹ ãmã sĩ tỹ Pinhalzinho ki jãfin han mũ, mỹr kanhgág ag iskóra ěñ ki isỹ gĩr kėsir kri prỹg tá pėnkar ag kajrãnrãñ nỹtĩ vėg mũ. Kỹ sĩ ver isỹ jėmė han jé ũn kófa ag mré vãmén, ag tỹ inh mỹ ãmã ãñ ki gĩr kãsir kãmén jé, ag tỹ ěre mũj fã ãñ mré hã kurã kỹ.

Ãñ kar hã isỹ ser ag iskóra ki rãnrãj nỹtĩ kar professor ag mré vãmén mũ gé, isỹ tá tugnỹm han kar tu rán jé ser. Kỹ sĩ gĩr kėsir tỹ vĩ ãñ mré rãnrãj ãñ jėmėgměj mũ, kar isỹ ũñ kajró mág ag tỹ kanhgág kėsir kajrãnrãñ tu ránrán já ũ vinvej mũ gé, isỹ jãfin ãñ krifãg jé. Ãñ ki isỹ ser mĩ hã kãtĩg mũ gé, mỹr ěg tỹ tá kanhgág tỹ ěg krėkėsir nỹtĩ ki mỹ ge ke vỹ tỹ ũ nỹ. Hãra isỹ ve ki jãvo iskóra vỹ ãg si ag vėnhkajrãñ fã tỹ ranh ke kỹ fóg ag jykre mĩ kãtĩn nỹtĩ nĩ, kỹsa inh vėnhrá tag ki ãñ tu vãmén mũ, kanhgág kėsir tỹ ti nỹ mré kajrãnrãñ fã ti. Vãnh panh ũ ag mỹ ta há tũ já nỹ gé, vãjykre tag ti, ãñ ki ag pi ag krã jãgnã já nĩ ver iskóra tu. Mỹr vỹ jagnỹ, jag panh, jag vóvó, vėnhkar mré kajrãñ vén ge nỹtĩ ke ag tá mũ ti kėsir nỹtĩ ki. Hãra kãmĩ vãnh panh ũ ag tỹ iskóra hã nỹ ãñ han ge jã ke mũ gé jãvo. Hã ra ũñ sanh há nỹtĩ ag, kófa ag pi ag netu tỹ iskóra ra mũ han há nỹtĩ, ag kėsir nỹtĩn ke ag tỹ mũ, kỹ vė jykre tag pi ag mỹ há ve nỹ ser. Fóg ag mỹ kevė ke ag tóg mũ. Hã ra vỹ kenỹ, kỹ kanhgág tỹ fóg mré krėgkrė ěñ hãñỹ iskóra mĩ nỹtĩ.

**Palavras chave:** Kanhgág kãsir; Kanhgág vėnhkajrãñ fã; Gĩr kėsir mỹ iskóra; Kanhgág kajró pė.

## RESUMEN

En esta investigación, presento reflexiones sobre la escuela de educación inicial, etapa de la educación básica que es reciente entre los pueblos indígenas, además de poco comprendida por las comunidades y también poco estudiada. A partir de la pregunta: Cuál(es) es/son la/las influencia(s) de la escuela de educación inicial en el cotidiano de los niños(as) kaingang?, desarrollo un estudio en la Tierra indígena de Nonoai, localizada en el norte del Estado de Rio Grande do Sul. Mi estudio se sitúa específicamente en la Aldea Pinhalzinho, en una Escuela Indígena Estadual, en el grupo de jardín B (pre escuela) correspondiente a los niños(as) de cinco años de edad. Inicío la investigación yendo al encuentro de los ancianos, buscando comprender mejor la educación tradicional y la vida de los niños(as) en la aldea. A continuación, voy a la escuela a conversar con el equipo gestor y profesoras y, después, realizo observaciones. Para discutir la educación escolar y más específicamente la educación inicial indígena, cuento con las producciones de investigadores indígenas que hablan de la educación de niños(as) kaingang junto a sus familiares, (CLAUDINO, 2013 e FERREIRA, 2014). Esos trabajos me auxiliaron y también son inspiración para el levantamiento de datos a partir de métodos de investigación propios. En el análisis de datos constaté que la escuela no sigue y no reconoce en su integridad los conocimientos kaingang como base de la educación. La enseñanza no es abordada a partir de los conocimientos que vienen de casa, de la comunidad, de la tradición, sino que se imparte un conocimiento escolarizado, considerado como la única forma de producir conocimiento. Los datos de la investigación recorren toda la disertación, destacando la manera como los niños(as) aprenden y se desarrollan en la aldea. Muchos padres no son a favor y no mandan sus hijos a la escuela, pues piensan que a esa edad ellos aprenden junto con los abuelos, en la comunidad, en la vivencia comunitaria en la aldea; otros piensan que la escuela va a cumplir esa función. Los abuelos, por su parte, son contrarios a mandar a sus nietos(as) a la escuela a esa edad.

Sin embargo, muchas veces, por motivos de casamiento de indígenas con personas de otras etnias, ellos no interfieren en la decisión de los hijos en mandar a sus nietos a la escuela.

**Palabras clave:** niños(as) indígenas; educación indígena; escuela de educación inicial indígena; educación kaingang.

# SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
INTRODUÇÃO.....	9
CAMINHOS DA PESQUISA.....	12
O POVO KAINGANG: EDUCAÇÃO PRIMORDIAL.....	26
Educação Kaingang: espaços e práticas.....	30
A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA TERRA INDÍGENA NONOAI.....	50
Escola Cacique SyGre.....	50
Escola Joaquim Gatên Cassemiro.....	52
Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Fóty.....	54
Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Goj Ror.....	54
REENCONTRANDO AS PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: À GUIA DE CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS.....	73

## INTRODUÇÃO

A educação escolar infantil, primeira etapa da educação básica, é ainda muito recente, “em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, 1996), que reafirmou o direito das crianças à educação, conquistado na Constituição Federal de 1988”. (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 42). A escola de educação infantil indígena é ainda mais recente, exemplo disso, é a instituição em que se desenrolou a pesquisa, que oferece esta etapa de escolarização a menos de cinco anos.

Está pesquisa tem como foco a escola de educação infantil numa comunidade Kaingang, cujo objetivo é analisar a influência ou as influências que a instituição tem na rotina das crianças, bem como conhecer as escolas e as especificidades da oferta do ensino na educação infantil. Almeja compreender se há mudanças no cotidiano das crianças, como nas brincadeiras livres, na liberdade para as vivências do dia a dia, no diálogo com familiares, com as crianças de outras idades, em relação com a língua materna, entre outras. Este estudo foi realizado na Terra Indígena Nonoai, Aldeia Pinhalzinho, que pertence ao município de Planalto, Rio Grande do Sul.

Apresento os caminhos percorridos, explicitando os fatores que me levaram ao tema educação escolar infantil indígena. Para realizar a pesquisa utilizei, principalmente, o método da escuta, assim percebendo o que inquietava os velhos, alguns professores e também lideranças do movimento indígenas. A partir da pergunta acerca da(s) influência(as) da escola de educação infantil no cotidiano das crianças kaingang, procuro trazer à tona as dúvidas e as inquietações que me impulsionaram neste processo.

Para isso, busco auxílio em autores da tradição oral, mestres nos conhecimentos tradicionais, professores formados pelo tempo e pela tradição e que também são os principais colaboradores desta pesquisa e continuam contribuindo em minha formação docente, mostrando os caminhos da educação kaingang através de uma pedagogia própria<sup>1</sup>. Também busco inspiração em escritores indígenas que falam da pesquisa na

<sup>1</sup>Ao longo da dissertação vou mostrando que entre os Kaingang há uma pedagogia própria destinada à formação da pessoa, uma pedagogia que faz parte da educação tradicional deste povo.

aldeia, da história da educação escolar indígena e da maneira como as crianças constroem conhecimento no seio de suas comunidades. Destaco o papel das famílias, que participam diretamente na educação das crianças desde os primeiros dias de vida. Além desses autores kaingang, trago escritores que estudam a temática indígena e também outros pesquisadores da educação infantil, que me instigaram a estudar um pouco mais sobre este tema.

Estes são os caminhos percorridos para a geração de dados desta pesquisa. Os fatos ocorridos em sua grande maioria foram registrados no diário de campo, em algumas gravações de falas e, principalmente, na memória oral, que faz parte dos modos próprios de aprendizagem.

Por fim, anuncio os itens de acordo com a estrutura organizacional da dissertação, apresentando brevemente o que discute cada capítulo.

Na primeira seção intitulada "Caminhos da Pesquisa", inicio fazendo uma breve apresentação do pertencimento do autor, e na sequência discorro sobre os caminhos percorridos até chegar ao tema de pesquisa, que são; retornar à aldeia depois de cinco anos na cidade cursando a graduação, visita aos parentes<sup>2</sup>, frequentar a escola indígena, conversar com professores e diretor(a), com lideranças internas e externas, com os mais velhos da aldeia, pais, mães e crianças. No decorrer deste item destaco a criança e sua relação com a escola, e também a educação tradicional, tecendo comentários sobre ambas.

Na segunda parte, que tem como título "O povo kaingang: educação primordial", falo do povo kaingang, apresentando-o de maneira geral, destacando seus territórios, onde habitaram historicamente. Também comento sobre as duas metades, base dos conhecimentos kaingang e que vem perpassando o tempo e mantendo a língua materna viva. Destaco também a Terra Indígena Nonoai e as riquezas naturais que ela ainda possui, e sua expansão nos anos 2000, bem como as histórias contadas antes desta data e que fazem parte da tradição oral deste povo.

---

<sup>2</sup> Para os kaingang, todas as pessoas de seu povo são seus parentes. Em algumas situações políticas importantes também são considerados parentes pessoas e coletivos indígenas pertencentes a outros povos.

Na terceira parte, “Educação kaingang: espaços e práticas”, falo da educação kaingang, os espaços de aprendizagem, relatando a participação dos avós nas vivências, na construção do conhecimento junto as crianças.

No quarto momento “Modos de ser criança”, relato como a criança é vista na aldeia, como o povo kaingang lida com isso, como entende esta fase da vida, e a presença dos avós, bastante marcada na educação das crianças, a liberdade de fazer seu próprio brinquedo, de brincar do que quiser. Este item segue narrando a vida da criança na aldeia.

Em quinto momento, “A escola de educação infantil”, apresento uma tabela com as escolas estaduais e municipais que ofertam a educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul, apresento e faço uma breve análise da oferta desta etapa do ensino, debatendo as práticas docentes para este público.

Em sexto momento, “As escolas de educação infantil da Terra Indígena Nonoai”, apresento e falo brevemente das histórias de cada uma e o período que iniciam a educação infantil, a pré-escola. E por fim, reencontro as proposições da pesquisa, apresentadas à guisa de conclusão, onde retomo os objetivos e como foram realizados os levantamentos de dados, destacando autores que contribuíram para a escrita desta dissertação, respondendo alguns questionamentos. Outros tantos questionamentos ficam, pois há muitas contradições quando se fala de escola e educação em meio aos Kaingang.

No decorrer da dissertação foi proposto práticas educacionais que respeitam a singularidade e o protagonismo das crianças, valorizando e potencializando as múltiplas linguagens.

## CAMINHOS DA PESQUISA

Início esta dissertação fazendo uma breve apresentação que me identifica como pessoa, dizer dos meus pertencimentos e mostrar o caminho que me trouxe ao tema de pesquisa, qual seja, as escolas de educação infantil, enfocando principalmente a Terra Indígena de Nonoai. Busco, neste trabalho, compreender como funcionam estas escolas e que influências trazem para a vidas das crianças kaingang, alunos nestas instituições.

Sou natural da aldeia Pinhalzinho, município de Planalto, RS. Em dezembro de 2015 concluí o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), com a apresentação de um trabalho monográfico (TCC) intitulado *A Língua Portuguesa na Sociedade Kaingang, um estudo na Terra Indígena Serrinha, município de Costantina RS*. Para isso, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir da seguinte pergunta: Como alunos kaingang, de uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola indígena, vivenciam o aprendizado da língua portuguesa e como a significam em suas vidas? Para compreender este fato, busquei auxílio em autores indígenas que em seus escritos falam da cultura, cosmologia, história, dos primeiros momentos da escola em aldeias kaingang, tempos em que havia a proibição do uso da língua materna, principalmente no decorrer século XX.

Na aldeia que realizei a pesquisa estavam cientes que a segunda língua (o português) é importante para a comunicação com as pessoas não indígenas, como afirmou Krynkhryj<sup>3</sup>: “precisamos conhecer a língua portuguesa e também sua escrita, porque lá fora, se não soubermos nos comunicar usando a mesma linguagem, somos considerados analfabetos”. Mesmo sabendo disso, a maioria dos kaingang de Serrinha não tem uma grande preocupação em aprender português. Exemplo disso, é a turma em que desenvolvi a pesquisa, que tem alunos falantes apenas do Kaingang, sua língua materna.

Para este grupo não há uma preocupação em aprender a segunda língua, visto que a educação tradicional é ministrada através do idioma materno, lembrando que os

---

<sup>3</sup> Nome indígena, pessoa que participou da pesquisa.

valores kaingang são transmitidos através da língua e isso é a efetivação da educação própria. Mas, para alguns entendimentos, esse conhecimento originário do povo não contribui para a aprendizagem dos alunos na escola, pois é considerado como um problema. Exemplo concreto de como a identificação com a língua Kaingang é vista de forma problemática é como isso reflete na maneira como essas crianças falantes apenas do idioma kaingang são tratadas. Em geral, são humilhadas, rotuladas como incapazes por ter dificuldade na comunicação em português, por não entender as explicações dos conteúdos das disciplinas ministradas na escola na segunda língua<sup>4</sup>. Por outro lado, a Lei protagoniza o ensino que contemple as diferenças e as formas de aprender de cada povo. Um exemplo é a Resolução N° 5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 22 de junho de 2012. No Art. 7º, parágrafo 1º e 2º

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, 2012, p. 4)

Vejo, neste fato, a oportunidade pedagógica de explorar as formas de aprender com a diversidade, valorizar a educação escolar indígena que possibilita investigar aprender de acordo com os modos de cada povo, de construir conhecimentos usando os recursos disponíveis, como trabalhos em dupla, colocando alunos bilíngues junto com monolíngue para interagirem. Em um primeiro momento os professores poderiam trabalhar a oralidade, aproveitar a situação para aprender algumas palavras e também ensinar, buscando compreender a Pedagogia Kaingang, explorar o bilinguismo. O importante pesquisador kaingang Bruno Ferreira (2014, p. 66), falando sobre a Pedagogia Kaingang, diz: “uma atividade, ou mesmo as brincadeiras das crianças não são somente

---

4 Embora as escolas indígenas tenham a prerrogativa legal de serem bilíngues e respeitem os idiomas originários, em geral o que acontece na maioria das escolas Kaingang são aulas proferidas em português, principalmente as que ensinam conhecimentos “escolarizados”, do mundo não indígena. Ainda há uma predominância de professores não indígenas nas escolas Kaingang da rede estadual do Rio Grande do Sul e também há pouca preocupação com a formação de professores indígenas no ensino superior. Os professores não indígenas são poucos os que respeitem os conhecimentos e as práticas da educação ancestral.

brincadeiras, e sim uma verdade, pois as crianças utilizam instrumentos de verdade. Assim, produzem de verdade, tendo um significado real”.

Se considerassem isso, os professores não teriam a necessidade de rotular as crianças como incapazes, ofendendo estes sujeitos: bastaria respeitar. Existem tantas formas de aprender e ensinar e a própria Pedagogia Kaingang oferece vários exemplos que podem ajudar. Bastaria conversar com os velhos, com a comunidade e aprender um com o outro. A partir do resultado destas conversas com os professores poderiam intervir na sala de aula de maneira que faça sentido para os alunos, pois os conhecimentos construídos no cotidiano, com a família, no meio em que vivem é a identidade destas pessoas. Além disso, os professores cumprirão o que está nas normas da educação escolar indígena, específica e diferenciada. A Resolução N° 5 citada acima Art 7° e parágrafo 3° “A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes”.

Tirar esses direitos dos Kaingang é mesmo que tirar o solo debaixo de seus pés. Acredito que nenhuma escola e nenhum professor poderia fazer isso. No entanto, a diversidade nem sempre é bem compreendida, mesmo sendo algo bom, que traz em sua bagagem conhecimentos que podem contribuir para pensar os problemas do cotidiano e também para a vida. Fica difícil entender como algo bom precisa ser amparado por leis para que possa, ainda que de maneira superficial, ser efetivada, ser respeitada. Porém, mesmo tendo as leis que definem princípios para a escola indígena diferenciada, muitas vezes o respeito ainda não se dá.

Os conhecimentos kaingang são transmitidos através da língua materna, pois ela é carregada de valores, sentimentos e emoções, como fala Zaqueu Key Claudino (2013, p. 53): “a oralidade é que nos guia pelos caminhos do saber, através das experiências coletivas que nos encaminham ao mundo dos conhecimentos a partir da tradição”.

Também evidencio situações que mostram como a oralidade e a língua originária são importantes e estão presente na vida das pessoas e dos coletivos kaingang. Em meu TCC descrevo, na madrugada, ao redor do fogo de chão enquanto mateava meu avô

contava os costumes e tradição de seus ancestrais (MELLO, 2015). Momentos e espaços como este, que compõem a Pedagogia Kaingang, é o que a educação escolar indígena precisa compreender e valorizar. São lugares em que se constroem conhecimentos significativos na sociedade kaingang, pois os velhos ensinam a partir dos princípios da liberdade, do respeito e da coletividade seguindo seus modos próprios de ensinar e aprender, usando os recursos culturais, como a língua, desenvolvendo uma pedagogia própria.

A língua kaingang é a identidade do povo, é o que mantêm viva a cultura. Por outro lado, a língua portuguesa não é menos importante; o que entra para a discussão é a compreensão de como lidar com essa situação. Penso que mesmo indo para a escola as crianças não precisam deixar de lado a primeira língua para aprender o português, visto que as escolas devem (e devem) ser bilíngues. Porém, os educadores parecem não compreender isso e acabam prejudicando a construção do bilinguismo por não aceitar a forma como a outra cultura lida com a aprendizagem.

Estas foram algumas das ideias que discuti no TCC. Depois da conclusão do curso de Pedagogia tinha planos em aprofundar esse tema em outra oportunidade de pesquisa. Eram planos para o futuro, pois no momento de recém-formado tudo o que queria era voltar para casa, matar a saudade da família e passar um tempo por lá. Visitar os lugares que frequentava antes de vir morar na cidade, lugares que fazem parte da minha história, da minha educação. Queria sentir a paz, a liberdade, o cheiro da mata e da terra e ouvir os cantos dos pássaros pela manhã. Coisas simples, mas que para os kaingang indispensáveis. Sentir a energia que renova e cura as doenças do corpo.

Então, no ano seguinte à formatura retornei para a aldeia Pinhalzinho, comecei a visitar os parentes, conversar com o pessoal, me informar sobre o que estava acontecendo, as novidades, as mudanças que ocorreram na aldeia no tempo que estive ausente. Comentaram que estavam felizes com o meu retorno, curiosos para saber como foi a trajetória acadêmica. Nas visitas conversamos sobre vários assuntos, mas em especial a educação. Percebi que tinham muitas expectativas em relação ao meu ofício. Pelo fato de ser membro daquela comunidade acreditam que vou desenvolver minhas ações

pedagógicas de acordo com os conhecimentos tradicionais. Me senti com muita responsabilidade e ao mesmo tempo pensativo, pois percebi que esperam que seus filhos contem suas histórias, os costumes para as gerações futuras, assim como contaram para seus filhos e netos, a fim de que saibam como viviam e perpetuar os modos de vida kaingang. Que a magia da oralidade e da natureza continue encantando as gerações futuras, como Mello (2015) diz, os mitos contados pelo meu avô, ao anoitecer e ao amanhecer às margens dos rios onde montava acampamento, são situações/momentos importantes da educação, que o papel e o livro não podem descrever.

Porém, levei comigo bagagens da universidade, como por exemplo, o olhar atento sobre os acontecimentos em minha volta, como as brincadeiras das crianças, os ensinamentos dos velhos, como eles ensinam, tudo isso passou a ser notável, a e partir disso passei a procurar em mim o eu professor, como eu me posicionaria diante dos desafios do cotidiano, pois visitava algumas escolas da aldeia com frequência, observando tudo o que acontecia, refletindo sobre os ensinamentos tradicionais e escolares. Em minha pesquisa de mestrado segui praticando isso, conversando, ouvindo, vivenciando momentos de aprendizagens em diferentes espaços na comunidade, na escola e na família, nas brincadeiras entre as crianças e a relação das crianças com a escola. Sempre interagindo com as crianças, velhos e as demais pessoas da comunidade, tentando compreender e aprender com eles. É através da convivência e da coletividade que construímos conhecimento em nossa Aldeia. Ao longo da dissertação falo mais sobre como foi feita esta pesquisa. Agora volto a falar do curso de pedagogia.

Foi um acontecimento que marcou minha história: os desafios a vontade de conhecer o mundo fora da aldeia, a expectativa era grande. Durante o curso participei de várias atividades de extensão na universidade e também em outras instituições públicas. Fiz estágio no Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, em que fui bolsista durante dois semestres. Vivenciei momentos de descobertas e também de muitas dúvidas, mas foram estes momentos que me levaram a pensar sobre tudo que estava vivenciado. Os debates em sala de aula, as leituras, as conversas com os professores que participaram da minha trajetória acadêmica que contribuíram para a construção do meu ofício docente.

Foram aprendizagens significativas para minha prática pedagógica, pois o curso me ensinou a ser observador e a refletir sobre minhas ações.

Porém, encontrei poucas discussões e estudos abordando as diversidades, as minorias sociais que compõe o povo brasileiro, a história indígena e as lutas por educação, saúde, entre outros movimentos que fazem parte da resistência dos povos. Esta temática foi pouco ou quase nada abordada. Apenas foi possível discutir mais a fundo está questão na disciplina eletiva de 02 créditos, "Povos Indígenas, Educação e Escola"<sup>5</sup>, ministrada pela professora Maria Aparecida Bergamaschi. Por outro lado, muitas leituras de estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos, pois os modelos educacionais desses lugares que prevaleciam nos debates em sala de aula. Durante os anos de graduação ouvi muitos ensinamentos que remetiam a uma visão ocidental de mundo e de educação.

Em minha formação acadêmica senti que predominou o pensamento que padroniza um saber que segue o padrão de poder colonial. Esta maneira de pensar, que prevalece na universidade em geral, a bagagem deste pensamento é carregada de conceitos equivocados e tem reflexo direto na vida dos povos indígenas. Isso reflete nas minorias sociais indígenas, negras, os menos favorecidos do povo brasileiro, retirando os direitos básicos para uma parcela da sociedade não abrir mão de uma superioridade que só existe no imaginário das pessoas. São situações que se apoiam na suposta superioridade europeia. Quijano (2005, p. 117), confirma isso ao dizer que "os colonizadores codificaram com a cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como característica emblemática da categoria racial". Então isso fica resumido em características físicas inferiorizadas e em um pensamento eurocêntrico que não tem mais base humana para se manter.

Voltando para os momentos vivenciados na aldeia, as visitas nos finais de semana na casa de meu avô<sup>6</sup>, onde as pessoas se reúnem para conversar informalmente sobre diversos assuntos, mas também tratam das questões políticas da comunidade. Nessas

---

<sup>5</sup> Tempos depois de ser aluno desta disciplina tive a honra de participar como estagiário, isso durante o mestrado. Foi uma experiência que me fez compreender melhor a importância do ofício docente, ainda mais nos dias atuais em que vivemos, quando a educação não é preocupação dos governos.

conversas participam pessoas de diferentes idades, pois é livre para quem quiser participar. Em uma visita que fiz, conversavam sobre os problemas do cotidiano, mas o assunto começou a mudar quando meu avô disse que tinha sido convidado para palestrar na escola da aldeia. Disse que frequentemente está conversando com os alunos e com os pais, a pedido dos professores. Então um dos presentes começou a contar como isso acontecia tempos atrás. Dizia que o Conselheiro da comunidade visitava as famílias para conversar com os filhos dos jamré e dos regré, falava sobre a história, explicava os costumes, a tradição, conselhos significativos para as famílias, ensinamentos que seguem junto com a vida. Me recordo da última vez que ouvi as palavras de um ancião da aldeia Pinhalzinho, as suas palavras parecem ter ficado escritas em minha memória. Lembro perfeitamente cada frase que disse olhando no fundo dos meus olhos. Ensinamentos que seguem comigo e significam muito. Lembrando que nem todos os velhos se disponibilizam ir à escola, pois dizem que lá o espaço é do professor e não o deles, que a aldeia e a mata são os espaços onde dialogam, desafiam as crianças a compreender as situações reais da vida kaingang.

Diziam também que em pouco tempo, muita coisa mudou. Há menos de uma década, as crianças começavam a frequentar a escola com sete, oito anos de idade. A educação, antes disso, é de responsabilidade da família, da comunidade, da natureza, que formam um conjunto integrado na aprendizagem das crianças. Estas, por sua vez, se reconhecem e se identificam inseridas na cultura e na tradição Kaingang, aprendendo de uma maneira prazerosa. Mudanças, modificações estão acontecendo, mas como dizem os velhos, “temos que saber lidar com isso”, para que nossas crianças não sejam privadas da autonomia que é própria da educação tradicional. Compreendo que não estão se fechando para outras maneiras de educar, mas querem que a educação de seus filhos tenha como base os conhecimentos do seu povo para que, mesmo modificada, permaneça Kaingang. Por isso, ainda que em tempos difíceis, buscam se apropriar da

---

6 Argemiro Tomas Pereira, um dos anciões da aldeia Pinhalzinho, muito respeitado por toda a comunidade, conhecedor dos costumes, histórias e mitos do povo e, no momento atual, é conselheiro da liderança daquele local. Por isso se reúnem em sua casa para tratar de diversos assuntos e também para conversar, confraternizar, lembrando que em se tratando de confraternizações e celebrações os kaingang são ótimos.

escola, tornando-a um espaço de pesquisa e da ciência indígena. Um espaço-tempo pedagógico que, embora originado fora da aldeia, saiba dialogar com a Pedagogia Kaingang.

Mas nem todas as pessoas do coletivo pensam da mesma forma. Existem opiniões diferentes; enquanto alguns lutam por uma educação escolar que contemple a diversidade de saberes, outros aceitam do jeito que está. Alguns consideram a escola como lugar de emprego e não estão preocupados se vai ter qualidade ou não, como se organizar para oferecer um ensino que respeite a cultura, a língua. Para este grupo de pessoas, nada disso importa e não é considerado no momento de pensar a escola. O que vale é que está ali e vai oferecer emprego. Esta situação talvez seja um dos maiores problemas na instituição, ou seja, a falta de união entre membros da aldeia.

Por outro lado, muitas lideranças do movimento indígena entendem que a escola é uma instituição que vem de fora, estranha a sua cultura e, portanto, lutam para que uma educação diferenciada se efetive, conforme preconizam as leis da educação escolar indígena<sup>7</sup>. Por isso se articulam para tencionar o currículo, pois as práticas educativas que vem de fora, nesse caso, podem prejudicar os modos tradicionais de viver. Compreendem que muita coisa pode até ser modificada em função dos novos tempos, mas não esquecidas ou abandonados. Como já mencionado anteriormente, as lideranças do movimento esperam que os estudantes universitários possam contribuir com a escola, ajudando a qualificá-la.

Como venho dizendo, muitas coisas mudaram. Os Conselheiros já não vão mais tão frequentemente nas casas para conversar com os jovens, com a família, como nos tempos passados. A relação entre os jamré já não é como antigamente. Os velhos se culpam por isso. Como diz meu avô, parece que hoje em dia estamos ficando irresponsáveis, não estamos cumprindo nosso dever. Nossos netos pouco sabem sobre nossa história e isso pode trazer graves consequências, como por exemplo, deixar de

---

<sup>7</sup> A partir da Constituição Federal de 1988 há vários documentos legais que normatizam a Educação Escolar Indígena. São leis que se apoiam, principalmente no capítulo VIII da Constituição, que trata dos direitos indígenas. O Artigo 210, §2º, diz: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988).

entender a relação entre as duas metades<sup>8</sup>. Isso meu avô considera muito grave para os kaingang de Nonoai, por ele se preocupa com a educação das crianças. Quanto mais cedo forem para a escola, menos tempo terão para passar com os familiares, com a comunidade, com a natureza e realizar estes importantes aprendizados.

Dias depois dessa conversa na casa de meu avô, participei de uma reunião na comunidade. Não sabia do que se tratava e fiquei sabendo no momento do assunto, em que uma das pautas era sobre o projeto para a construção de uma escola de educação infantil na aldeia. Foi neste dia que me deparei pela primeira vez com o tema: escola de educação infantil para crianças kaingang. Naquela ocasião, para mim foi apenas uma discussão do momento, não cheguei a levar em consideração a possibilidade de realizar um estudo sobre isso. Neste assunto a comunidade não se manifestou, logo foi para a pauta seguinte, ninguém comentou se a ideia era boa ou não. Então a conversa não se prolongou.

Percebo que os kaingang não compreendem a escola de educação infantil em sua complexidade e extensão, e muito menos seu ofício e capacidade de intervenção na vida comunitária e na educação das crianças, por isso a discussão não se estendeu. Neste caso, as decisões são tomadas em nome do povo, não é demanda de um coletivo. Porém, esta questão tem ganhado destaque nos debates mais amplos no Brasil. Lideranças do movimento indígena, professores, entre outros que debatem sobre escolas de educação infantil indígena expressam opiniões e pontos de vista bem diversificado, contrários e a favor. Mas, além disso, tem a opinião do público que frequenta esta instituição, que é bem diversificado.

Esta discussão se dá em nível nacional, envolvendo outros povos: por um lado a defesa da escola como um direito e, portanto, opiniões favoráveis à criação de políticas públicas mais consistentes, posição que apoia a intensificação do oferecimento de escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) entre coletivos indígenas. Porém, há um debate que solicita mais cautela e que advoga a necessidade de, inclusive, minimizar a

---

<sup>8</sup> São duas metades: Kamẽ e Kajru. As pessoas da mesma metade são irmãs; as da metade oposta, cunhadas, jamré. Essa organização das metades clônicas é muito importante na concepção de mundo dos kaingang e estão relacionadas com o mito de origem.

escola já existente, “permitindo que a socialização da criança continue a ser responsabilidade da comunidade à qual pertence. A instituição escolar na pré-escola pode ser retardada para uma idade além dos oito ou dez anos, permitindo maior tempo para a socialização no próprio grupo” (VEIGA, *apud* ROSEMBERG, 2006, p. 3).

O dilema está posto: escolher entre o que seria um “direito universal” para as crianças indígenas, representado pela escola ou, opor-se a ela, em função da interferência que produz na educação própria que inclui, entre muitos coletivos indígenas, a relação com a língua originária. Porém, como anunciam Ives-Felix e Nakayama (2018), discutindo a presença da escola de educação infantil entre o povo Tentehar do Maranhão, “A danada da escola está lá”. Então, o que se torna urgente é abrir o debate e a reflexão entre os primeiros interessados nos temas, as comunidades indígenas, que precisam saber mais sobre a escola, avaliar o que traz de positivo para dentro das aldeias, mas também seus malefícios. O que pensam as pessoas mais velhas, principalmente as avós, tradicionalmente responsáveis pela educação das crianças? A socialização das crianças pequenas, atribuição de toda a comunidade indígena, passará para a escola e o conjunto de professores(as) que nela atua?

Gersem dos Santos Luciano, um importante intelectual do povo Baniwa e liderança nacional da educação indígena, em recente fala na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Saberes Indígenas na Escola<sup>9</sup> disse que não podemos colocar no colo do professor e da escola a educação tradicional, pois este não é seu ofício. A família precisa continuar cumprindo sua responsabilidade na educação dos filhos. Gersem Baniwa, dando exemplo da importância da educação ministrada em casa questiona, por exemplo, como a escola vai preparar uma jovem para o casamento? A vida familiar e comunitária contempla conversa entre pais e filho, estar junto, se conhecerem, brincar, rir e ser feliz, momentos carregados de sentimento e emoções, que contribuem para o bem-estar das crianças, além de influenciar na construção da identidade.

---

9 Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada de professores indígenas desenvolvido em nível nacional desde 2013. No Rio Grande do Sul a ação é coordenada pela UFRGS, em parceria com a SEDUC e atende todos os professores guarani e todos os professores kaingang dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos encontros, há sempre uma fala forte dos professores, dos mais velhos que acompanham o Saberes e de lideranças indígenas.

Por outro lado, a escola indígena precisa respeitar os demais espaços de aprendizagem, transformar o ensino em um “ofício pequeno”, (ALLIAUD y ANTELO, 2009), se envolvendo apenas em cumprir sua função, da melhor forma possível, deixando de lado problemas que não são de sua incumbência. Cada um tem que cumprir seu papel na sociedade. Mesmo os conhecimentos sendo complementares, cada um tem seus espaços e tempo, como diz Paulinho, professor kaingang e pai: “meu filho tem cinco anos de idade e a educação dele é ministrada por meus pais. Eles ensinam os valores, os costumes e isso é tudo que ele precisa saber com esta idade”.

Como a escola vai preparar um jovem para a sociedade kaingang conforme os costumes? Como a instituição vai contribuir com a aprendizagem baseada nos costumes kaingang? Na escola, as crianças vão poder brincar, socializar, ter autonomia? Vão continuar falando a língua originária? São situações que ainda não estão compreendidas nas comunidades, pois, a educação infantil é muito recente entre os kaingang e algumas aldeias ainda não tem. As escolas que ofertam esta modalidade de ensino contam com poucas crianças que a frequentam, mesmo tendo vários matriculados poucos vão à escola, mesmo que as lideranças e a comunidade escolar peça para os pais mandarem seus filhos.

Voltando a minha história na academia: no início do ano de 2017, quando abriu o edital do Programa Pós-Graduação em Educação na UFRGS com reserva de vaga para estudantes indígenas, pensei que era a oportunidade para aprofundar o estudo realizado na graduação. Então, ao escrever o memorial deixei claro que continuaria pesquisando o tema do Trabalho de Conclusão do Curso. Em conversas com as pessoas da aldeia comentei que estava participando do processo de seleção para o mestrado e me deram total apoio, dizendo que temos que ocupar nossos espaços nas universidades, que é preciso ocupar os lugares na educação, saúde, movimento indígena, entre outros. Foi na comunidade, em conversa com lideranças e professores, com pessoas que trabalham com a população indígena que me deparei com a questão da educação infantil para crianças kaingang. Como estava sempre visitando a escola fui convidado a participar de uma

reunião e o diretor me perguntou se poderia dar aula no Programa Mais Educação<sup>10</sup>, disse-me que o dinheiro era pouco, que o objetivo é dar auxílio e não é um salário. Mesmo não concordando com a ideia de os alunos passarem um tempo extra na escola, porque não acredito que isso vai contribuir com a aprendizagem, vai apenas tirar o tempo que poderiam brincar, pedi um tempo para pensar. Acabei aceitando, pelo fato de não ter outro jeito, pois de qualquer forma outra pessoa assumiria. Então assumi o cargo, convencido que trabalharia de uma maneira que não fosse cansar meus alunos: usava uma hora do tempo em atividades mais livres, com materiais de apoio, atividades fora de sala de aula, conversas sobre o cotidiano, enfim, fazendo da escola um espaço a mais de construção do conhecimento. Também trabalhamos com vários jogos que complementavam nossas atividades e logo após o intervalo liberava-os para irem para suas casas.

Também foi a oportunidade de me aproximar da escola, para ir compreendendo o seu funcionamento, pois aguardava uma vaga de trabalho naquele local. Com essa nova atividade que assumi, dentro do Programa Mais Educação, tive a oportunidade conhecer melhor os alunos dos anos iniciais, bem como os do quarto e quinto ano do ensino fundamental que estavam sobre minha responsabilidade. Frequentavam a escola no turno da manhã e pela tarde ficavam comigo para que reforçasse seus aprendizados, pelo menos essa era a ideia. Os professores não indígenas diziam que a dificuldade dos alunos em compreender as atividades escolares era porque não sabiam bem o português, já que sua primeira língua é o kaingang. Essas são as justificativas que os professores apresentam nas reuniões, porque seus alunos ainda não conseguem ler, ou seja, a culpa é dos alunos. Então, os professores colocavam como necessidade a aprendizagem da segunda língua antes do ensino fundamental, apontando como opção a pré-escola. Em outras palavras, tirando das crianças os diversos espaços de aprendizagem, ou seja, a família, a natureza, os mais velhos, enfim, a vida comunitária e familiar, responsável por tradicionalmente educar as crianças kaingang, sendo que a escola é apenas um espaço a mais de

---

**10** O Programa Mais Educação teve por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

aprendizagem. Além disso, ninguém da aldeia tem obrigação de saber a língua portuguesa ao chegar na escola, hoje uma conquista assegurada pela Constituição.

Diferente da escola fora da aldeia, a escola indígena tem dois lados, como uma moeda: por um lado o Estado, gestores, professores que, em geral, executam ações colonizadoras, não valorizam a língua, costumes a cultura e impõem outros princípios, favorecendo “certo tipo de aprendizagem – atrelado ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas” Tassinari (2012, p. 277). Por outro lado, lideranças do movimento indígena e alguns professores militantes buscam favorecer a diversidade de espaços em que se constrói e se transmite conhecimentos seguindo os métodos tradicionais. Mas encontram resistência, situações que impedem que o conhecimento seja de forma mais ampla e libertadora. Uma balança que não se equilibra. E como sempre, quem sofre com isso é o público escolar, são as crianças, são as famílias, é a língua originária do povo, são os conhecimentos e os saberes milenares do povo kaingang.

Em meu TCC (MELLO, 2015), falo dos problemas escolares que vivem os alunos indígenas dentro e fora da aldeia, aponto alguns problemas como barreira entre aluno e aprendizagem, ou seja, o fato de ser indígena logo tem problemas escolares, como visto por muitos professores. Mas de quem é a culpa? Será do aluno? Da escola? Dos professores que não compreendem a educação tradicional, os costumes, a cultura? E mais ainda não compreendem e não respeitam o mundo da criança e das infâncias?

Lidar com as diferenças não é fácil. Exemplo disso são as situações citadas acima, pois ainda predomina o entendimento de que é o outro que precisa mudar. Dificilmente as diferenças são aceitas e respeitadas. É difícil entender que ninguém é igual, que não precisa mudar e aderir o jeito de viver do outro. No meu entendimento, uma atitude melhor seria a escola estar aberta para o diálogo, respeitar o lugar e o meio onde existem outras maneiras de aprender. As diferenças podem ser complementares e somadas, desde que haja respeito e entendimento que ambas são importantes. Esta é uma visão que pode proporcionar qualidade para a escola, ao ampliar a visão dos professores e também dos alunos para enxergar o mundo de maneira sustentável e colaborativa e, quem sabe, com menos preconceitos.

Ao ingressar no mestrado participei de encontros de professores indígenas Kaingang e Guarani, e em conversas com eles, em diversos momentos falaram que a educação escolar infantil não serve para as aldeias. Porém, está ativa nas Terras Indígenas, não tem como negar sua existência, suas ações podem trazer graves problemas, como incentivar o abandono da língua materna, costumes, valores. Lembrando que esta opinião é dos professores indígenas. No entanto, existem diferentes opiniões a respeito disso, pois há entre alguns grupos o entendimento que a instituição escolar é o único espaço de aprendizagem, assumindo valores colonizadores. Fica claro a necessidade de pesquisas para situar melhor esta discussão. Como me deparei várias vezes com o assunto decidi mudar minha pesquisa: conversei com alguns professores indígenas que logo concordaram e se colocaram à disposição para ajudar. Anunciei a decisão para minha orientadora, que logo concordou. Compreendo que este problema não é um achado meu, mas que surge na aldeia e precisa ser melhor compreendido, para pensar a educação escolar para crianças indígenas kaingang, que tem como costume outros princípios educacionais.

## O POVO KAINGANG: EDUCAÇÃO PRIMORDIAL<sup>11</sup>

Originários das grandes florestas de araucária do Sul do Brasil, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, o povo indígena Kaingang está entre os cinco maiores povos indígenas do país. Conforme o pesquisador Zaqueu Key Claudino (2013, p.38), “é também o mais numeroso entre as sociedades Jê”. Durante o período colonial teve várias denominações, como por exemplo, Guayanás, Coroados, entre outros. Viveram historicamente da caça, pesca, coleta e agricultura. Mas nas últimas décadas, devido à escassez desses recursos, os meios de sobreviver se modificaram, ou seja, o extrativismo sustentável já não é a fonte principal, embora ainda seja praticado. No entanto, a agricultura se mantém forte, desde os tempos longínquos. Noelli (1996), argumenta a diferença das práticas agrícolas kaingang dos demais povos Jê e também fala da tecnologia desenvolvida para a preservação dos alimentos produzidos e ou coletados, como por exemplo a conservação do pinhão, alimento Kaingang por excelência.

Conforme salienta Claudino (2013, p.39), “a organização social do kaingang está relacionada a duas metades clônicas: Kame e Kajru”. Os irmãos que dão origem a esta sociedade, da mesma forma a educação, que parte deste princípio, que estabelece nas comunidades o respeito instituído pelos mais velhos, a relação com a natureza. Muitas coisas variam de aldeia para aldeia, até mesmo a língua. No entanto, as leis de parentesco vigoram em muitas Terras Indígenas. Assim como os conhecimentos que tem origem na cosmologia,

Nos mitos kaingang, dois irmãos são primordiais: *Kamë* e *Kajru*. Juntos, produziram não apenas divisões entre a humanidade, mas também divisões entre todos os seres do cosmos: o Sol é *Kamë* e a Lua é *Kajru*; o Jémüje (lagarto) é *Kamë*, o Kajër (macaco) é *Kajru*; persistência é *Kamë*, inovação é *Kajru*; objetos compridos são *Kamë*, objetos redondos são *Kajru*; Fág (pinheiro) é *Kamë*, Kënhkórá (Grápia) é *Kajru*. Assim, todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade *Kamë* ou *Kajru*. (Claudino, 2012, p. 108).

---

<sup>11</sup>O título deste capítulo foi pensado em relação ao significado de início, de origem para o povo kaingang e sua história. O mito de origem, o que vem no começo, o que é primordial, a educação que vem desde os princípios da criação do povo kaingang.

Karug Mág<sup>12</sup>, em suas palavras, diz que para o kaingang o contato com a terra e os elementos naturais traz a paz, a brisa da mata equilibra as emoções e o canto dos pássaros nos faz sentir em casa, pois são partes complementares, e as próximas gerações precisam saber disso. Claudino (2012, p.107) diz que, “a mitologia kaingang ensina e orienta às futuras gerações os valores que devem cultivar”. A pedagogia kaingang tem seus princípios na mitologia deste coletivo, as formas de ensinar, de transmitir conhecimentos próprios do povo e compreender o mundo tem início na história.

As características do povo em relação ao mito nos fazem compreender a resistência deste povo em manter vivo o que acreditam. Para isso, enfrentaram e ainda enfrentam, por mais de quinhentos anos, a opressão dos seus costumes e de sua língua. Andila Inácio (2010), grande educadora de nosso povo, diz que quando a escola chegou nas aldeias, no início do século XX, os indígenas foram proibidos de falar sua própria língua. Usavam métodos para que deixassem seus modos tradicionais de viver, reduzindo seus territórios.

Então os kaingang, como os demais povos, passaram a ocupar áreas muito pequenas dos seus antigos territórios, incomparáveis às antigas territorialidades, localizadas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Desde a colonização, o povo vem lutando por suas terras, muitos morreram defendendo seu lar, para que seus filhos e netos continuassem colhendo os frutos da terra para sobreviver, usufruindo das fontes sagradas de seus antepassados, herança que hoje sofre com a poluição, com agrotóxicos e com o desmatamento.

De acordo com um documento do COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas (2012, p.21), “o povo kaingang, tradicionalmente, vivia num grande território coberto por florestas de pinheirais e por florestas subtropicais. A partir do século XVIII, principalmente por causa da construção de estradas, as terras kaingang foram invadidas”. As matas deram lugar para estradas e pecuária, então, mais uma vez os invasores vão se apossando das terras indígenas, expulsando os moradores, forçando-os a viver em pequenas aldeias.

---

12 Nome indígena de um importante e sábio ancião da Aldeia Pinhalzinho

A Terra Indígena Nonoai, embora reduzida por várias vezes, é muito rica em recursos naturais. Grande parte de seu território é coberto por mata que tem uma quantidade considerável de pinheiro araucária, e também tem nascente de rios, como o Rio Melo, Rio Bonito, entre outros. Tem pequenos lagos e terra fértil. Antigamente era formada por três grandes aldeias: Pinhalzinho, Bananeiras e Posto. Com o passar do tempo foi surgindo novas aldeias, como por exemplo, Cruzeiro, Benjamim, enfim povoados menores que ainda tem como referência as três aldeias maiores. As pessoas dessas aldeias e também de outras como Serrinha, Rio da Vargea viajavam a pé pela mata para visitar seus jamré. As vezes passavam três dias ou até uma semana na casa de seus parentes, que é como se consideram e se respeitam muito. É comum uma pessoa ou uma família oferecer lugar para o outro vir morar perto, deixando parte de suas lavouras para os que lá ficam, sem cobram nenhum valor por isso. Ainda hoje tem muita migração, as aldeias estão sempre recebendo morador novo e, ao mesmo tempo, outros saem.

Antes dos povos não indígenas chegarem no território kaingang, as migrações aconteciam livremente pelos três estados do sul do Brasil, sendo que esta é uma característica do povo Kaingang. Mello (2015), quando fala de seus familiares, diz que estão sempre de um lado para outro, pois esse costume ainda é muito forte. Porém, hoje em dia ocupam pequenas aldeias.

Eufrásio<sup>13</sup> fala das memórias de seu tempo de criança. Diz que a aldeia Pinhalzinho tinha ainda mais mata do que tem hoje, tinha outro formato, moravam todos perto uns dos outros, tudo que plantavam, caçavam, pescavam, coletavam consumiam junto, tudo era coletivo. Fala com muito respeito de seu kēgke Coita<sup>14</sup> que muito lhe ensinou. Coita, nascido na aldeia Rio da Vargea veio morar na aldeia Pinhalzinho ainda jovem, casou-se com uma filha de seu jamré e formou uma grande família. Conta Eufrásio que ele fazia grandes lavouras de milho tateto, parte deste produto era usado para alimentação da comunidade e a outra para criação de animais. Também era um bom caçador, tinha

---

13 Liderança por muitos anos. Seu pai foi liderança por muito tempo na aldeia Bananeiras, e seu avô foi Cacique da Terra Indígena Nonoai.

14 Meu Bisavô, pai de meu avô Argemiro.

vários mundel<sup>15</sup> e pegava várias pacas no decorrer da semana. No coletivo cada um tinha sua função para contribuir na alimentação da grande família, então alguns pescavam, outros colhiam mel e os demais caçavam. As mulheres colhiam a mandioca para fazer farinha e também outros pratos tradicionais. Da mesma forma faziam com o milho, quando estava verde ralavam para fazer ãĩ<sup>16</sup>, quando o produto estava maduro faziam a farinha e outros pratos típicos. Passados alguns anos, Coita ficou doente e acabou indo para Porto Alegre para se tratar, e com ele foi um dos filhos, que passou um tempo na capital cuidando do pai, mas retornou sozinho deixando-o no hospital. A família nunca mais o viu, porém, anos depois encontraram seus restos mortais no Morro do Osso, hoje uma Terra Kaingang sendo retomada.

Assim viviam os kaingang do Pinhalzinho nos tempos passados. Eufrásio critica as gerações mais novas pelas suas ações, mas também reconhece que não são culpados por agir assim. O respeito entre os jamré já não é mais como antigamente. Tempos atrás, quando se visitavam, os parentes ofereciam parte de suas lavouras, onde tinham plantado no ano anterior, pois estava deixando o solo se recompor. Ofereciam para seus parentes construir casa se desejassem, davam o melhor lugar, onde tem nascente de água. Como era um costume ancestral não cobravam nenhum valor por isso. Nos tempos atuais isso é pouco praticado: a terra que antigamente era sagrada para todo o coletivo agora é apenas para alguns, ou seja, para aqueles que seus pais e avós criaram nos costumes kaingang. Por isso Eufrásio não culpa a geração que faz isso, mas aqueles que deixaram de ensinar. Hoje em dia poucos cedem um pedaço de terra para seu jamré fazer casa e plantar o alimento, pois querem vender e lucrar com isso.

Conversando com meus panhkofa<sup>17</sup> percebo que ficam muito tristes com isso, dizem que grande parte dos costumes e cultura está sendo sepultado com a geração deles. Eufrásio lança um questionamento: o que vai ser dos meus netos e bisnetos daqui a vinte anos? Será que vão saber quem são seus parentes, ou vão casar entre parentes?

---

15 É um tipo de armadilha usada para capturar pequenos animais, como paca, tatu, cutia entre outros.

16 Comida típica

17Assim são chamados os anciões pelas crianças que são do mesmo clã, que é mesmo que avô. Diferente da lógica das sociedades do entorno, para ser neto a criança só precisa ser do mesmo clã, não precisa ser necessariamente descendente direto do ancião.

A seguir falo mais especificamente da educação tradicional Kaingang, aquilo que ainda é praticada e lembrada. É uma educação que precisa ser afirmada, reconhecida e negociada com a escola. Talvez esteja nestas concepções uma Pedagogia Kaingang.

### Educação Kaingang: espaços e práticas

Fazendo uma cartografia dos espaços e das práticas educativas com os professores kaingang que estavam cursando o PROEJA Indígena na UFRGS, Sérgio Baptista da Silva (2013) diz que há uma falsa ideia de que o aluno indígena não tem conhecimentos fora da escola e constata que os espaços de aprendizagens são plurais. Solicitados a registrar espaços e práticas, os professores identificaram muitas situações que são aqui elencadas.

Os inúmeros aspectos anteriores de aprendizagem devem ser registrados e valorizados. Exemplos: coleta de matéria prima; contagem; tempo da coleta; confecção do artesanato; vivência com os mais velhos; brincadeiras com crianças mais velhas; brincadeiras sem tempos marcados; autonomia das crianças; cuidados dos mais velhos com seus irmãos; convívio com o coletivo; espaço de oralidade; espaço doméstico/feminino e seus papéis de aconselhamento e posicionamento crítico e político (Associação de Mulheres); papel da mãe/mulher na educação e nas práticas com os filhos/as crianças; os vários papéis desempenhados pelas mulheres nas várias atividades deste espaço doméstico (colheita, afazeres da casa, confecção e venda do artesanato,...); etc. A criança aprende observando. As experiências na comunidade, na família (BAPTISTA DA SILVA, 2013, p. 232)

Outros espaços de aprendizagem são descritos nesta cartografia e que podem envolver as crianças kaingang, como os locais de venda de artesanato, que as crianças costumam acompanhar seus pais e suas mães ou então o rio, a terra, o fogo ou a mata, onde as crianças aprendem a relação profunda entre a vida e a natureza. Além dos espaços, existem as práticas próprias de aprendizagem que, segundo este registro pesquisado por professores kaingang são compostos por: "narrativas e mitos; memória sociocultural; rituais; os espaços rituais e festivos e sua relação com a música e a dança; nominação das crianças; tradição oral – oralidade" (*Idem*, p. 236).

Esse trabalho que citei acima inspira para relata ruma conversa que realizei em minha casa com Ivone Jagnigri da Silva<sup>18</sup>, oportunidade em que ela fala sobre as histórias contada por seu avô. Diz que quando era criança, no final da tarde ou pela manhã ela e seus primos se reuniam para ouvir seu panhkofá contar histórias do seu tempo de criança. De suas lembranças, ela contou como se organizavam, da relação entre os jamré e também das técnicas de sobrevivência, de produzir, coletar, caçar, pescar. Lembrando que na época relatada a região em que vivia era coberta pela mata, as aldeias eram divididas como é ainda hoje, ficando aproximadamente dois quilômetros a mais próxima.

Como já se sabe, os kaingang são um povo de tradição oral, e isso não é por acaso. Os velhos são grandes contadores de histórias, educadores responsáveis por transmitir os conhecimentos tradicionais de geração em geração. Isso só é possível porque os avós têm boa relação com os netos, contam suas histórias de vida, respeitam, compartilham ideias e conversam de igual para igual, aprendem e constroem situações novas. Além disso, as histórias não ficam apenas na teoria, mas são vivenciadas, conforme também relata Zaqueu Key Claudino (2013). O estar junto, participar da vida coletiva e da família faz parte do dia a dia das crianças kaingang. Claudino ainda diz que os métodos de aprendizagem são coletivos, porém alguns desses métodos podem ser diferenciados como parte do coletivo e parte da família, sendo que tanto a família quanto o coletivo têm ensinamentos próprios, são espaços diferentes de aprendizagem, porém complementares.

Ivone discorre sobre as aprendizagens ministradas pelo seu avô, mesmo depois de ter passado tanto tempo o que ele ensinou parece ser recente em sua memória. Diz ela que primeiro ele narra as histórias de como viviam, como era a aldeia no seu tempo de criança e também expõe as mudanças que ocorreram na aldeia e nos costumes, como por exemplo, em seu tempo grande parte dos homens adultos casados tinham duas famílias: uma esposa e filhos em cada aldeia. Meu bisavô também tinha duas famílias, uma na aldeia Pinhalzinho e outra na Pénkar, as duas mulheres não tinham intrigas entre elas. São fatos de antigamente, que aquela geração contava para as gerações mais novas,

---

18 Professora indígena, ministra a disciplina de Língua e Valores kaingang. Reside na Terra Indígena Guarita.

mostrando as mudanças na sociedade kaingang, porque a geração que ouvia essas histórias já não podia ter mais do que uma esposa, mesmo sendo lideranças. Da mesma maneira contavam sobre seus territórios de antigamente, como diz meu avô.

Voltando para as aventuras do avô de Ivone. Ele dizia que seu pai era um bom caçador e que caçava de diversas formas, com arco e flecha, durante a noite quando os animais saem para se alimentar; com armadilhas para capturar a presa; usa a lança para pescar à noite entre outras formas de caçar e pescar. Claudino (2013) conta outras técnicas de pesca usada pelos kaingang, lembrando que grande parte dos animais saem, deixam seus ninhos à noite para se alimentar. Isso não significa que não saem durante o dia, mas à noite que realmente saem a procura de alimento. Os indígenas nunca pescam e caçam além do que vão consumir, se vai comer um peixe só vai pescar um único peixe, assim com os demais animais.

Depois de contar com detalhes essas histórias o avô propõe aos netos confeccionar as armadilhas, arapucas, marca um dia para colher o material e explicar com qual madeira ou taquara se usa para fabricar. Mas nem sempre vai no dia marcado, as vezes deixa passar dois ou até mais dias para cumprir o combinado, então recebe todo dia a visita dos companheiros, que vão cobrar com frequência o combinado. Quando vão para a mata coletar o material vivem um grande momento, pois o avô ensina passo a passo todos os detalhes, desde a coleta do material até a confecção dos instrumentos de caça. Cada um tem a oportunidade e a liberdade de fazer seus próprios instrumentos. O processo de construção acontece na mata, debaixo das árvores, passam o dia envolvidos e neste fazer acontecem muitas coisas, até acidentes com ferramentas de corte, mas também é um momento de prazer, muitas ideias, experiências e de construção.

Ferreira (2014, p. 65), fala que “os ensinamentos kaingang, para as crianças foram sempre para garantir sua autonomia”. Nessa mesma direção, Clarice Cohn (2013), ao falar sobre a concepção de infância do povo Xikrin, diz que as crianças crescem para ser homens e mulheres, avôs e avós, caçadores, pescadores, enfim, essa é uma característica comum entre os povos indígenas. Mello (2015, p. 10) também colabora ao mencionar a sua história e os conhecimentos transmitidos pelo seu avô:

Me ensinava o procedimento de preparação do corpo para ser um bom caçador e pescador, passava por diversos banhos com folha e casca de diferentes árvores que além de diminuir o odor do corpo deixa-o mais resistente contra queimaduras picadas de animais peçonhentos, alergia que pode ocorrer com o contato com a mata.

As crianças vivenciam isso e podem ter experiências boas e também ruins, no sentido de serem queimados<sup>19</sup> ou picados por animais venenosos, passando por dores horríveis. Porém, mesmo sendo de uma forma não agradável isso gera aprendizagem, e não somente para aquela pessoa que sofre isso, mas para todos do coletivo.

Depois de todo o processo, chega enfim o momento da caçada. Então a pessoa mais velha organiza o grupo e saem para as lavouras de milho, pois sabem que encontrarão os animais ali, porque o milho é uma semente consumida por várias espécies, então o melhor lugar é nas plantações. Cada um fica com uma função a desempenhar. Ivone comenta sobre sua função: "eu carregava o vág<sup>20</sup> para clarear para meus primos poder usar a lança o arco e flecha". Mas nem todas as crianças gostam dessas aventuras. Em geral gastam de ouvir as histórias contadas, dialogar com a família, com a comunidade, porém não se envolvem muito, preferem outros tipos de brincadeiras como tomar banho de rio, confeccionar seus próprios brinquedos, jogar bola enfim, são livres para escolher do que brincar e fazer.

Os jamré sempre foram grandes aliados na educação dos seus filhos, além de serem amigos e parentes, pois sabem que seus filhos vão aproximar ainda mais as famílias através do casamento. Então, desde muito cedo os pais e os avós contam para os filhos as relações de parentesco, respeitadas rigorosamente pelos seus ancestrais, que dá continuidade as duas linhagens dos dois irmãos do mito de origem: Kame e Kajru. Esta educação, ministrada em casa, ao redor do fogo de chão, nos acampamentos nas margens dos rios, debaixo das árvores em uma roda de conversa, que as crianças param para ouvir os mais velhos, escutam com atenção os conselhos, os ensinamentos que tem significado para eles, que faz parte do cotidiano.

---

<sup>19</sup>Lagartas tóxicas.

<sup>20</sup> Em uma tradução aproximada, vág é uma espécie de tocha ou chama usada para iluminar, feita de taquara macetada.

Considero que essas são particularidades dos ensinamentos e da educação kaingang, que serão retomadas adiante. Diante disso penso que são modos diferentes de educação e também de ser crianças, que passa pela educação primordial, ligada às próprias origens do povo. Por isso, na sequência vou abordar os modos de ser criança para os kaingang, uma compreensão que ainda passa longe da escola.

### **Modos de ser criança**

Cohn (2013), em seus estudos, tenta entender o que é ser criança na concepção do povo Xikrin. Ao falar com um ancião ele explica a elas a sua visão e diz que “as crianças tudo sabem porque tudo veem e nada sabem porque são crianças” (p. 225). Esta compreensão vai ao encontro do pensamento Kaingang. De acordo com os modos de vida deste povo, as crianças vivem com muita liberdade, brincam livremente pela aldeia sem dar tanta importância aos acontecimentos. Exploram, descobrem o que as demais pessoas já perderam a capacidade de enxergar e criar um espaço/mundo através da imaginação. Aliás, para nosso povo a liberdade é um dos principais valores da educação.

As pessoas da aldeia compartilham momentos com as crianças, de brincadeiras, de conversas, compartilham histórias de vida. Minha avó conta que na época da colheita de milho seu pai passava tempo, as vezes todo o dia na sombra das árvores preparando o milho para armazenar. Os netos ficavam ao redor, brincando, enquanto ele trabalhava. As vezes interrompia seus afazeres para brincar com as crianças, confeccionava roupas de palha de milho, ensinava-os a trançar a palha, disponibilizava tempo para eles, para conversar, rir, aproveitar o tempo junto. São momentos difíceis de descrever, porque significam muito para quem vivencia, não dá para explicar com palavras, são momentos que marcam a vida das crianças e que tem grande importância na formação da pessoa indígena.

É importante lembrar que a sociedade Kaingang não se divide por categoria social. O outro é visto de uma maneira diferente, não marcando se é criança, jovem, adulto ou

velho. Sabem que cada um tem seu papel a cumprir. Além disso, o povo tem outro entendimento das etapas da vida, que não segue esta ordem da sociedade não indígena: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Para os kaingang a aprendizagem está atrelada à criança, como por exemplo, um velho com mais de sessenta anos de idade quando conversa com uma pessoa mais jovem de idade, 45 ou 50 anos que busca aprender, tirar suas dúvidas, pedir um conselho que é próprio da cultura, para lidar com situações familiares sociais entre outras. O velho, depois de ouvi-la, pode começar sua fala dizendo “você ainda é uma criança”, que, em outras palavras diz você ainda está aprendendo.

A criança, desde seu nascimento até 7 ou 8 anos de idade tem a liberdade de ser ela mesma. Depois disso, começa a ter ensinamentos mais dirigidos como, por exemplo, na escola ou aprender as atividades cotidianas da família. Na aldeia Pinhalzinho começar a frequentar a escola com quatro anos de idade é muito recente, a maioria das famílias não permitem que seus filhos comecem nesta idade, pois em geral começam a ir à escola aos sete anos. Voltando aos ensinamentos mais dirigidos, os pais começam a preparar os filhos para o casamento, passam vários anos fazendo isso, ensinam a trabalhar para manter a sua família, da mesma maneira a moça, em que a mãe ensina ela a ser esposa e mãe.

Como venho mencionando, os kaingang são um povo de tradição oral, e isso não é por acaso, pois os velhos são grandes contadores de histórias, educadores responsáveis em transmitir os conhecimentos de geração em geração. Conversando com os netos contam suas histórias de vida, suas dificuldades, as alegrias e as lutas sociais que perpassam gerações. São mestres na oralidade e através de uma didática que só eles dominam encantam as crianças e, por livre e espontânea vontade, discutem com seus avós que disponibilizam tempo para eles, para ouvir e falar das dúvidas. Mello (2015), quando fala de sua infância, traz um exemplo desta oralidade que venho mencionando, durante a colheita das ervas medicinais o avô contava de seus benefícios para a saúde. Talvez seja pelo fato da teoria e prática andarem juntas, possibilitando a compreensão, tendo um significado real.

Para o coletivo, estar junto é motivo de alegria. Bruno Ferreira fala sobre esse modo de viver em sua dissertação, em que os espaços são compartilhados por todos: “além de fortalecer a vivência com as pessoas mais velhas de minha comunidade, também tive o prazer de compartilhar momentos junto das crianças” (FERREIRA, 2014, p. 35).

A vida na Aldeia Pinhalzinho, inspiradora desta pesquisa, segue assim: uma comunidade composta por grandes famílias, aproximadamente 330, a maioria é parentes. As crianças passam a maior parte do tempo com os avós e os acompanham por onde andam. Vivem, em geral, do mesmo modo “como também aconteceu comigo, em que gostava de acompanhar minha avó em suas aventuras. Ela não permanecia por muito tempo no mesmo lugar, estava sempre de um lado para o outro, acampando nas matas altas do Parque Florestal de Nonoai.” (MELLO, 2015, p. 09).

Quando uma criança nasce a família se reúne para dar boas-vindas ao novo integrante. Em alguns casos é neste momento que colocam o nome em kaingang, mas também pode acontecer de isso se realizar dias depois, em outra circunstância. Parentes vêm de longe, de outras aldeias para ver o recém-nascido, ainda nos primeiros dias de vida. Os pais e os demais familiares têm muita consideração pelas crianças e exemplo disso é quando um jamré que mora em uma outra aldeia vai visitar, o dono da casa faz questão em chamar seus filhos para conhecer e cumprimentar o visitante.

Desde muito pequena a criança já começa a passear pela aldeia, os parentes tios, tias e os demais familiares vem na casa dos pais e a levam para suas. As vezes acontece de outra pessoa pegar a criança no meio do caminho, assim os pais procuram em um lugar e já está em outro. Quando a criança começa a chorar de fome, se a mãe não estiver por perto, outra mulher amamenta. Assim, as crianças pequenas se alimentam do leite de várias mulheres, então os que participam da criação e da educação ensinam a chamar de mãe todas que amamentaram. Por isso, é comum ouvir na aldeia uma criança ou um jovem chamar várias pessoas de mãe, também são chamadas de mãe as irmãs de sua mãe e os irmãos de seu pai são considerados como pai. Arão da Rosa também dá esse depoimento: “para nós kaingang a paternidade e maternidade são meras

formalidades legais, pois, todas as crianças são reconhecidas como filhos da comunidade e por isso todos os adultos são responsáveis por todas as crianças” (ROSA, 2015, p. 29).

Quando a criança está com mais ou menos dois anos de idade ela já passeou por quase toda a aldeia, pois anda junto com os irmãos mais velhos e as demais crianças. Juntos procuram lugares que agradem para brincar e inventar brincadeiras, como por exemplo, banho de rio, colher frutas pela mata, pitanga, jabuticaba, guabiroba entre outras frutas nativas da região. Uma brincadeira bastante praticada é a de deslizar pela ladeira, mas para isso, as crianças precisam escalar a palmeira (coqueiro) para tirar o material semelhante a uma prancha que será usada para a brincadeira. Segue uma fotografia do material já retirado do coqueiro para se transformar em brinquedo pelas crianças.



Foto: Josias L. de Mello

Assim, tem dias que as crianças saem de manhã de casa e só retornam bem de tarde; quando tem fome fazem refeição na casa do companheiro mais próximo e continuam trabalhando (brincando). As mães pouco se preocupam, pois sabem como é a vida na aldeia.

As crianças vivem muitas aventuras e desafios, confeccionam seus próprios brinquedos, estudam, analisam a melhor forma de fazer o que pensou em desenvolver. Tem dias que passam mais tempo tentando produzir seus brinquedos do que brincando, até pedem ajuda para seus pais para conseguir alcançar seus objetivos. São aprendizagens e experiências que marcam a história das crianças, poisas vezes acontecem

casos não muito agradáveis, como cair de árvores, se fisgar em espinhos ou até mesmo algo mais grave, como ferimentos profundos que deixam marcas, picadas de animais peçonhentos, coisas que acontecem. São maneiras desagradáveis de aprender, mas servem de experiências, pois começam a compreender que é necessário tomar cuidado no que fazem. Um fato é certo, em primeiro momento precisam satisfazer suas curiosidades, cada vez que não acaba bem é uma lição que fica marcada por ter vivenciado, por sofrer as consequências. São experiências que só quem vivencia sabe o que significa. Lembro que quando estava aprendendo a nadar, era bem pequeno mas lembro muito bem, minha mãe dizia para ficar somente na água rasa. Mas no meu entender eu já sabia nadar. Foi quando tive minha primeira experiência, pois me aventurei na parte mais funda do rio e me afoguei. Felizmente fui salvo a tempo. A experiência foi uma lição que nunca esqueci. O tempo foi passando e fui me tornado um nadador, mas nunca mais subestimei a força da água. Quando precisava enfrentar o rio para atravessar nos dias de enchentes procurava as partes onde o perigo era menor.

Como vimos, a escola nem é mencionada na vida das crianças. Porém ela existe e é dela que vou falar nas próximas páginas.

## A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Censo Escolar da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2017), existem 39 escolas da rede estadual que oferecem a modalidade de educação infantil (creche e pré-escola), contemplando 555 crianças kaingang matriculadas, e cinco escolas da rede municipal, contemplando mais 180 matrículas. Somando as duas redes, identificamos 44 escolas de educação infantil no Rio Grande do Sul, contendo o total de matrículas 735 crianças.

Tabela 1. Escolas Kaingang de Educação Infantil da Rede Estadual

Município	Escola	Terra Indígena	Matrículas
Porto Alegre	E.E.I.E.F - Tupe Pan	Morro do Osso	06
Porto Alegre	E.E.I.E.F – FagNhin	Lomba do Pinheiro	05
Lajeado	E.E.I.E.F -	Lajeado	03
Farroupilha	E.E.I.E.F - Nivo	Farroupilha	03
Água Santa	E.E.I.E.F – Manoel Inácio		04
Água Santa	E.E.I.E.F – Almerão Domingues Nunes		10
Gentil	E.E.I.E.F – HelderTenh Fi		08
Ibiraiaras	E.E.I.E.F – Monte Caseros		19
Mato Castelhana	E.E.I.E.F – Cacique Kogja Joaquim - (Creche)		02
Mato Castelhana	E.E.I.E.F – Nen Mag		06
Nonoai	E.E.I.E.F – Joaquim Gaten Casemiro	Nonoai	24
Pontão	E.E.I.E.F – Fag Nor		01
Santa Maria	E.E.I.E.F – Augusto Ope da Silva	Santa Maria	07
Salto do Jacuí	E.E.I.E.F – Almerinda de Mello	Borboleta	04
Erebango	E.E.I.E.F – Kanhranran Fa Luiz Oliveira		14
Faxinalzinho	E.E.I.E.F – Maria Candoia Keso		16
Lageado do Bugre	E.E.I.E.F – Antonio Rusi		04
Liberato Salzano	E.E.I.E.B – Francisco Kajero		15
Planalto	E.E.I.E.M – Kaingang Cacique	Nonoai	14

	SyGre		
Planalto	E.E.I.E.F – Goj Ror	Nonoai	16
Planalto	E.E.I.E.F – Kaingang Jag Mag	Nonoai	03
Vicente Dutra	E.E.I.E.F – Rio dos Índios		13
Redentora	E.E.I.E.M – Antonio Kasin Mig	Guarita	28
Redentora	E.E.I.E.F – Davi Rygjo Fernandes	Guarita	32
Redentora	E.E.I.E.F – Cacique Anastacio Fongue	Guarita	20
Redentora	E.E.I.E.F – Rosalino Claudino	Guarita	23
Redentora	E.E.E.F – Toldo Campinas	Guarita	15
Redentora	E.E.I.E.F – Herculano Joaquim	Guarita	08
Redentora	E.E.I.E.F – KatiuGria	Guarita	19
Redentora	E.E.I.E.F – Coronel Geraldino Mineiro	Guarita	15
São Valério do Sul	E.E.I.F – Marechal Candido Rondon	Inhacorá	49
Tenente Portela	E.E.I.E.F – Bento PiGog	Guarita	32
Tenente Portela	E.E.I.E.F - Mukej	Guarita	29
Tenente Portela	E.E.I.E.F – Gomercindo JeteTenh Ribeiro	Guarita	34
Carazinho	E.E.I.E.F – Kame Mre Kanhrukre		06
Constantina	E.E.I.E.F – Joao Sora Vergueiro	Serrinha	04
Constantina	E.E.I.E.F – Tanhve Kregso	Serrinha	14
Ronda Alta	E.E.I.E.M – Fag Kava		19
Ronda Alta	E.E.I.E.F – Luiz Konhko		11

Fonte: SEDUC/RS, Censo Escolar de Educação Básica 2017

Tabela 2. Escolas Kaingang de Educação Infantil da Rede Municipal

Município	Escola	Terra Indígena	Matrículas
Rio dos Índios	E.M.I.E.F – Foty	Nonoai	10
Benjamin Constant do Sul	E.M.I.E.I – Gir Si	Votouro	76
Cacique Doble	E.M.I.E.I – Gir Si My Ser – Infância Feliz		43
Iraí	E.M.I.E.I – Nan Ga	Iraí	35
Engenho Velho	E.M.I.E.F -		16

Fonte: SEDUC/RS, Censo Escolar de Educação Básica 2017

A Terra Indígena Nonoai tem em seu território sete escolas, sendo seis estaduais e uma municipal, conforme a tabela 3. Dessas, seis oferecem educação infantil. Sendo que na Pěró Ga a pré-escola é ofertada pelo município, o financiamento de custeio e contratação de professores é municipal. Os profissionais contratados para atender a pré-escola por exigência das lideranças tem que ter, pelo menos, um professor indígena.

Tabela 3: Escolas situadas na Terra Indígena Nonoai

Escola	Aldeia	Município
E.E.I.E.M Cacique SÿGre	Aldeia Pinhalzinho	Planalto
E.E.I.E.F Goj Ror	Aldeia Cruzeiro	
E.E.I.E.F Kaingang Jag Mag	Vila Velha	
E.E.I.E.F Cacique Nonoai	Aldeia Posto	Nonoai
E.E.I.E.M Joaquim Gatěn Cassemiro		
E.M.I.E.F Fóty	Aldeia Vila Alegre	Rio dos Índios
E.E.I.E.F Pěró Ga	Aldeia Bananeiras	Gramados dos Loureiros

Fonte: SEDUC/RS, Censo Escolar de Educação Básica 2017

A educação infantil nas aldeias enfrenta situações adversas, como a resistência de pais e avós, exemplificado no relato de uma avó, que diz: “meu neto foi dois dias na escola e não quis mais ir, se machucou, ficou o final de semana sem poder caminhar direito. Na segunda feira quando falamos para ele ir à escola se recusou”. Então o avô disse que ele não precisa ir à escola, tem pouca idade ainda, tem apenas três anos, espere ele ter mais idade, e proibiu a filha de levar o neto. Assim como esta avó, que é contrária a ida de seu netinho de três anos à escola, existe uma resistência da parte das pessoas mais velhas de outros povos, como relatado por Paresi (2005, *apud* IVES-FELIX e NAKAYAMA, 2018, p. 43):

Em todas as aldeias que eu passei, os velhos se manifestando contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação. Eles estão entendendo assim: “nós não queremos ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, que são abandonados. Nós não queremos isso [...]. Nós temos sabedoria, o quê que tá acontecendo? Explica pra nós”.

Mesmo com a incompreensão e a não aceitação de alguns pais e avós, a Educação Escolar Infantil Indígena já é uma realidade em muitas Terras Indígenas brasileiras. A

escola está lá, e levou consigo sua bagagem, reprodução/repetição das atividades escolares. Como se pode ver no plano de aula na imagem apresentada na sequência, há uma relação de atividades estruturadas, escolarizadas, lembrando que este plano é para a pré-escola, jardim B. Será que o que está proposto faz sentido para as crianças? Uma atividade escolarizada e dirigida a sujeitos que vem de uma outra cultura, sendo que a pré-escola é o primeiro contato com a instituição. Como realizar um questionamento sobre a tartaruga (pénĩ), como sugerido, para crianças de quatro e cinco anos de idade? Conforme Richter e Barbosa (2010, *apud* CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 43), “pode-se observar, nos contextos institucionais, que nem sempre as professoras têm reconhecido os aspectos relacionais da docência”. O impacto dessas práticas causa danos muito grave e um exemplo disso é o relato descrito acima, que a criança não quis mais ir à escola. Claro que essa negação à escola também pode se dar por outros fatores, mas não se pode negar que as práticas docentes podem despertar estas atitudes. No mínimo, o impacto negativo que este tipo de atividade pode causar é o afastamento da criança da sua realidade comunitária, da sua língua, da sua forma original de aprender.

Por outro lado, a pré-escola ainda é bem recente entre os Kaingang e, por isso, é necessário que cada comunidade pense a respeito da educação infantil, quem sabe utilizar os espaços da aldeia, como por exemplo, as ocas, a mata, o campo de futebol e fazer nesses lugares pesquisas para conhecer a aldeia, a flora e fauna que temos. Tirar um pouco o foco da sala de aula, expandir os meios de construir conhecimento. Essas, entre outras possibilidades, podem ser contempladas na pré-escola nas comunidades indígenas, a fim de valorizar a diversidade de aprender e ensinar, fazer uso desse laboratório que é a aldeia. A pedagogia kaingang precisa estar mais presente nas práticas educacionais direcionadas para esta etapa da vida.

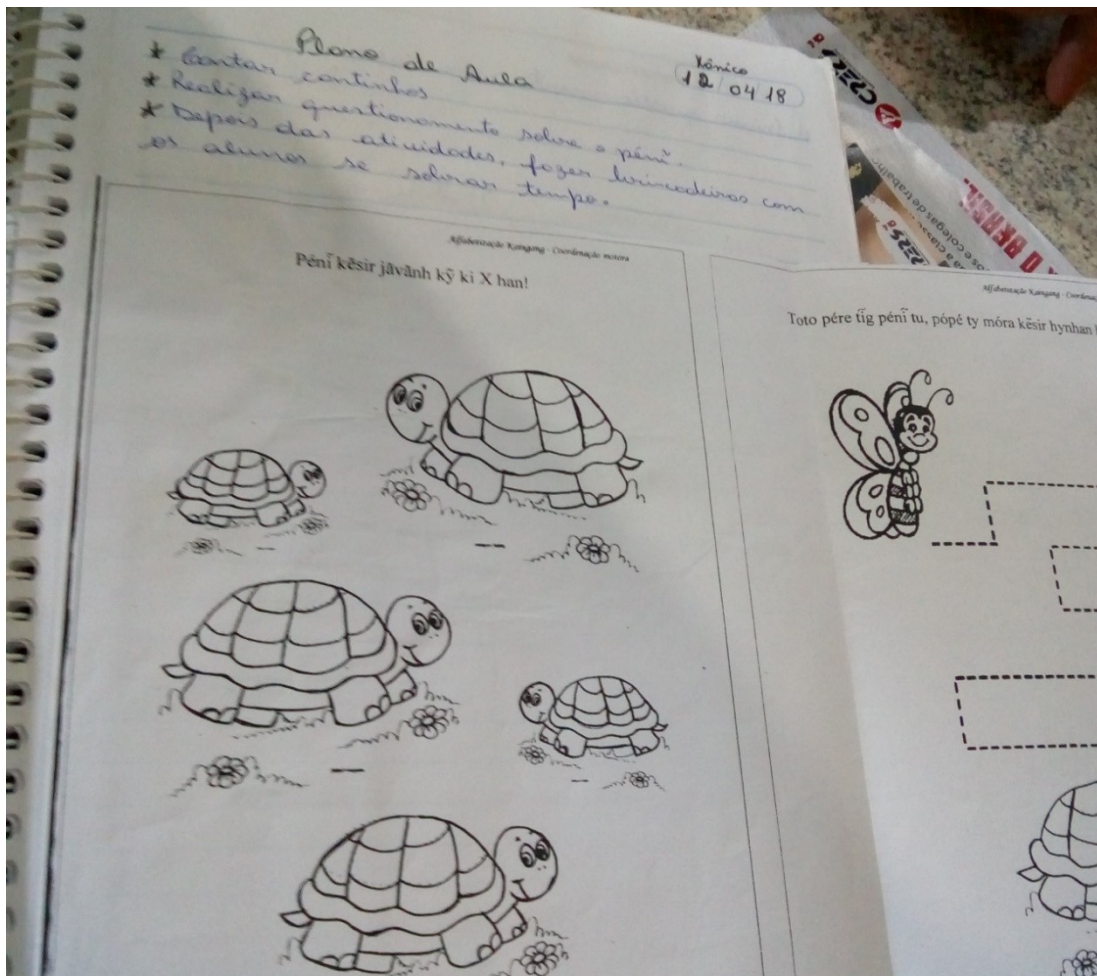
Pedagogia Kaingang são práticas educacionais que podem ser “consideradas como um saber a partir da tradição”, Zaqueu Key Claudino (2013, p. 59), e tem como base os conhecimentos e a cosmologia. Segue alguns princípios desta pedagogia: liberdade, respeito e coletividade. No decorrer deste trabalho descrevo diversos exemplos de práticas de aprendizagem que protagoniza está pedagogia.

Por isso, a análise do plano de aula que vi sendo desenvolvido numa escola de educação infantil é necessário e precisa ser destacado que as brincadeiras estão em segundo plano, para serem realizadas apenas “se sobrar tempo”. Conforme Carvalho (2015, p. 01), “nas escolas, geralmente, o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado”. Considerando que as brincadeiras são essenciais para a educação e para o desenvolvimento, ocupando um lugar de extrema importância na vida das crianças, por isso precisa ocupar um espaço nobre nos planos de ensino.

Conforme Queiroz et al,(2006, p. 169-170).

a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Trabalhar a ludicidade de uma maneira criativa, integrada entre “educando e educador, juntos no mesmo processo de buscas e conquistas”, como diz Madalena Freire(2009, p. 35), as práticas docentes para a educação infantil têm que caminhar contemplando o jogo, brincadeiras a ludicidade, porque “ quando uma criança brinca, joga ou desenha ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade”, Freire (2009, p. 25). Segundo o pensamento desta autora, a escola, de acordo com suas práticas, não está ofertando uma educação para o desenvolvimento da criança, além disso, não é própria, não faz parte dos modos e dos métodos tradicionais. O que a imagem como a apresentada na atividade escolar aqui analisada vale para uma criança que não tem introjetada em si a cultura escolar? Que significados poderá ter para esta criança? Pois “é através do jogo simbólico, do “faz de conta”, que a criança assimila a realidade externa – adulta – à sua realidade interna” Freire (2009, p. 25).



Plano de Ensino da Escola de Educação Infantil. Foto: Josias L de Mello



conhecer o mundo com as crianças, construir conhecimentos a partir das experiências compartilhadas juntos. Quando fala da alfabetização afirma: "Talvez se faça necessário falar aqui, em linhas gerais, de como é visto, por nós, o processo de alfabetização, propriamente dito"(FREIRE, 2009, p. 44). O que ela anuncia não está totalmente oposto do que vem acontecendo na escola indígena, porque, como a própria autora diz, para nós ele [o processo de alfabetização] não inicia no período escolar chamado atualmente de educação infantil, porque o ato de ler não se reduz ao processo de leitura da palavra.

Diante de situações que são pouco refletidas, fica a ideia para que os povos indígenas buscam dar sentido às escolas de suas comunidades, a fim de protagonizar também os modos próprios de ensinar, a sua história e a sua cosmologia. Mas para isso é necessário recomeçar, recontar a história. Usar dos dispositivos legais para cobrar do Estado, dos professores e da gestão, para efetivar realmente uma educação indígena. Em primeiro lugar eu penso que poderia se efetivar o que está na Resolução N° 5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 22 de junho de 2012. Art. 8°

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares. (BRASIL, 2012, p. 4)

Este Artigo como um todo, assim como os demais artigos desta Resolução é de extrema importância para a educação indígena, pois a família e os velhos, são

responsáveis pelos primeiros passos da educação dos netos. Por isso é importante compreender a base da sociedade kaingang, para que possa ser cumprida as normatizações nas instituições indígenas. A educação precisa ser pensada a partir da concepção de mundo dos povos ameríndios e a partir de então buscar outros conhecimentos. Precisa ser o inverso do que é hoje, se não, não faz sentido falar em escola e educação indígena.

Seguindo a legislação, ainda na mesma resolução e no mesmo artigo podemos ler:

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena. (BRASIL, 2012, p. 4)

Outro fator muito importante neste trabalho em conjunto que significa refletir sobre a introdução da escola de educação infantil nas aldeias Kaingang é a formação docente; o professor desta etapa precisa ter capacidade de interpretar as normas/Lei e mais ainda a pedagogia kaingang, ter conhecimento da pedagogia das infâncias. Compreender “a dissociação entre o cuidar e o educar”, como explicam Carvalho e Radomski (2017, p. 43), cultivando a liberdade e autonomia que é próprio da educação das crianças kaingang. É necessário um forte projeto de formação de professores, deixando de lado está pedagogia da reprodução das práticas pedagógicas escolarizadas e sem sentido de aprendizagem. Além disso, a pedagogia que predomina nas escolas indígenas hoje é mal ministrada, apresentando às crianças um material com imagens de pessoas e ou outros seres com as quais elas não se identificam. São atividades distanciadas de sua vida.



Plano de Ensino da Escola de Educação Infantil. Foto: Josias L de Mello

Este também é um plano de aula que a professora trabalha as questões de parentesco, pai, mãe e filho. Ela faz cópias para as crianças pintar e depois faz a leitura das palavras, mostrando a imagem. Isso é muito triste de presenciar. O que as palavras e a imagem podem significar para eles? O que foi presenciado nas observações são as crianças fazendo o que ela mandava, apenas obedeciam. Outro fato importante de observar é as pessoas da imagem de matriz europeia, ou europeias que pertencem a outra sociedade se tornando ainda mais difícil para as crianças compreender, porque isso tem relação com a origem da escola, colonizadora e alheia aos modos de vida daqui. Os

professores da escola indígena de modo geral estão convencidos que isso que se faz na escola é educação, que os conhecimentos eurocêntricos é que são válidos. Então penso que não fazem ideia do que é a escola indígena, o que é específica e diferenciada: será que isso é apenas aquela única aula de kaingang semanal? A colonização atingiu a escola indígena de uma maneira assustadora, tentando dominar tudo o que alcança.

Os velhos e sábios estão cientes disso, pois mesmo não conhecendo a escola eles sabem que os conhecimentos transmitidos vêm de fora, e o que é próprio da cultura fica de lado, não sendo considerado válido. Mas também sabem da importância da instituição: no item caminho da pesquisa, deste trabalho a fala de Krynkhryj ele diz “que precisamos conhecer os outros conhecimentos”, a outra língua que é o português, para podermos dialogar discutir educação, saúde, agricultura, os interesses do povo, da comunidade com a sociedade não indígena, pois todos vivem no mesmo país, Brasil. A escola por sua vez é o caminho para isso, como diz Bonin (2012, p. 35), “mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas”.

## AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA TERRA INDÍGENA NONOAI

### Escola Cacique SyGre

A escola Cacique SyGre é a instituição indígena mais antiga que pertence ao município de Planalto. Localizada na aldeia Pinhalzinho recebeu alunos das aldeias mais próximas, como da Vila Velha e Passo Feio que é habitada por Guarani, quando essas aldeias não tinham escola. Pinhalzinho, quando da criação da escola, não tinha a extensão que tem hoje. A aldeia Cruzeiro, que compõe a Terra Indígena Nonoai, era povoada por pessoas não indígenas, do mesmo modo a Vila 2<sup>21</sup>, como era chamada quando habitada por pequenos agricultores. Em 2002 e 2003, quando estes territórios foram retomados, a aldeia Pinhalzinho passa a ter uma grande extensão, pois outros lugares que eram ocupados por não indígenas foram integrados a ela. Muitas famílias vieram de outras Terras Indígenas e ocuparam esses espaços. Hoje Pinhalzinho é a maior aldeia da Terra Indígena de Nonoai.

Porém, a escola Cacique SyGre, na época de sua criação não se chamava assim. Era denominada Sepé Tiaraju em homenagem ao grande líder Guarani. Tempos depois, com a decisão coletiva de renomear as escolas indígenas da rede estadual do Rio Grande do Sul com nomes significativos para as comunidades Kaingang (e Guarani), passou a se chamar Cacique SyGre. Este nome celebra o líder Kaingang que batalhou pela retomada do território Indígena de Nonoai e pela desocupação da área que na época era ocupado por agricultores.

Com o passar do tempo a população foi crescendo e então as aldeias Vila Velha, Cruzeiro também solicitaram escolas e foram atendidas. A escola Cacique SyGre, por sua vez foi ampliado a estrutura física e também a extensão dos níveis de atendimento. No passado oferecia apenas até a quarta série; depois passou a oferecer até a sexta série e assim foi até chegar ao terceiro ano do ensino médio. Nessa expansão criou também a

---

<sup>21</sup>Vila 2, assim era chamado um povoado habitado por pequenos agricultores que fica bem próximo da aldeia Pinhalzinho e a separação era a rodovia RS, que passa pela aldeia.

pré-escola. Atualmente a instituição recebe alunos das aldeias vizinhas: quando concluem o ensino em suas aldeias ou quando terminam a quinta série vão estudar na Cacique SyGre. Portanto, as pessoas que querem continuar seus estudos escolares não têm mais a necessidade de sair da aldeia, como antigamente, fato que facilitou para os alunos indígenas concluir a educação básica, já que agora não precisa mais sair da Aldeia para continuarmos o processo de escolarização.

A educação infantil (pré-escola) nesta instituição enfrenta problemas semelhantes a escola Goj Ror<sup>22</sup>. A professora ainda não concluiu a graduação, assim a cada quinze dias se afasta das aulas para ir à universidade em que cursa a Licenciatura Interdisciplinar Ciências da Natureza. No período em que ela se afasta os demais professores da escola ficam em seu tempo vago com as crianças da educação infantil. Nas atividades relacionadas ao cuidar e ao educar, percebe-se, durante as observações, que suas práticas pedagógicas são voltadas à leitura e à escrita. Para isso, é exigido que as crianças permaneçam em seus lugares, sentadas, prestando atenção nas atividades propostas e reproduzindo o que a professora propõe. Isso ocorreu nos dias que estive presente, ou seja, as várias semanas que estive na escola sendo que era uma ou duas vezes por semana. Nas conversas com a professora seguido me repetia que seus alunos já escreviam o nome e conheciam as letras. Pude perceber com isso que, para ela, as crianças estavam atendendo suas expectativas e ela cumprindo seu papel como docente. Observei que o tempo passado na escola tem que seguir regras, fazer fila para quase tudo, não pode brincar quando estão em sala de aula, nem tampouco conversar.

Porém, penso que, na medida que os professores e as professoras Kaingang vão se apropriando de conhecimentos pedagógicos próprios de seu povo e se sentindo mais encorajados para mudar, essas práticas escolares controladoras e sem sentido podem deixar de acontecer nas escolas indígenas, pois vão contra os princípios da educação tradicional. O impacto sofrido pelas crianças na escola é muito forte e, certamente, esse não é o caminho a ser seguido para construir a escola específica e diferenciada.

---

<sup>22</sup>Escola em que a pesquisa foi mais aprofundada e sobre a qual passo a discorrer na sequência do texto.

As demais escolas estudadas estão localizadas em Aldeias mais distantes e também com menos população que a Aldeia Pinhalzinho, como por exemplo, a escola Pěró Ga, da Aldeia Bananeiras, município de Gramados dos Loureiros<sup>23</sup>, que também oferece educação infantil, pré-escola. Porém, como já dito, nesta instituição a educação infantil é de responsabilidade do município e por isso não consta Senso Estadual de 2017. Quando conversei com a diretora, ela me informou que estavam organizando a documentação para passar a responsabilidade da pré-escola para o Estado. Em conversa com a professora indígena e com a coordenadora pedagógica, escutei essas palavras: “os pais não mandam as crianças para a escola, já fomos nas casas conversar com eles, mas continuam não mandando”. Percebe-se que nem todos os pais são a favor, assim como nem todos são contra a educação escolar infantil, pois isso varia de acordo com a estrutura familiar. Vou trazer aqui um breve exemplo das famílias que optam pela escola de educação infantil, no entanto sem aprofundar aqui o fato, pois ainda neste capítulo trago mais informações a respeito. O exemplo que destaco são famílias originadas de casamentos entre indígenas e fóg; os filhos destes casamentos são os que mais frequentam a escola.

### **Escola Joaquim Gatěn Cassemiro**

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Joaquim Gatěn Cassemiro é uma das mais antigas da Terra Indígena, localizada na aldeia Posto Sede que pertence ao município de Nonoai e fica aproximadamente a sete quilômetros da cidade. É uma das instituições que esteve sob responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) desde sua fundação, mas somente em 1991, através do decreto N° 26 de 4 de fevereiro começou a ganhar mais corpo como instituição educativa, visto que legalmente passa para a esfera do Ministério da Educação. Naquela época se chamava Marechal Cândido Rondon e ofertava apenas as primeiras séries do ensino fundamental.

---

23A Terra Indígena Nonoai está situada em quatro municípios: Nonoai, Planalto, Gramado dos Loureiros e Rio dos Índios.

Com o passar do tempo começa a surgir a necessidade de ofertar as demais séries do ensino fundamental, pois os alunos que saíam fora da aldeia para continuar cursando os anos finais da escolarização encontravam muitas dificuldades, como por exemplo os conflitos linguísticos, que está presente desde o surgimento da escola indígena e é também um dos motivos da evasão escolar. Inácio (2010, p. 26), falando da escola indígena dos anos 60 do século XX diz que “os professores não-indígenas só falavam e entendiam o português, e por sua vez, os alunos kaingang só falavam e entendiam sua língua materna”. Este problema da língua, das incompreensões que gerava, marca negativamente a educação escolar indígena: “Naquela época, o povo kaingang passava por um período, talvez o mais sério, de conflitos quanto à sua identidade, pois não queriam mais ser ‘índios’ e queriam falar português.(INÁCIO, 2010, p. 29). Como mencionei no início da dissertação, o Trabalho de Conclusão de Curso que realizei ao concluir a Pedagogia fala das dificuldades encontradas na escola fora da aldeia, pois até diziam que os alunos indígenas não tinham a mesma capacidade do que os demais, principalmente porque o português era (e em muitos casos ainda é) a sua segunda língua.

A demanda por uma escola indígena que ofereça todas as séries do ensino fundamental começa a pressionar as lideranças indígenas e escolares que também pressionam o Estado a ofertar as demais séries. Mas voltando a apresentação da escola, a mesma ainda não oferece o ensino médio, mesmo constando nas informações disponíveis, como na página da internet, na própria identificação, conforme lê-se na sigla E.E.I.E.M (Escola Estadual Indígena de Ensino Médio). No momento o prédio da escola encontra-se em reforma, está sendo ampliado e, de acordo com o diretor, depois desta reforma iniciará suas atividades no ensino médio. Até então só ofertou do 1º ao 9º ano e a educação infantil.

A educação infantil também é recente, conforme diz o diretor, faz aproximadamente quatro anos que iniciou a ofertar desta etapa, composta pelo pré A e pré B, sendo o pré A composto pelas crianças de quatro anos de idade e lembrando que este ainda não é regularizado, está em processo. Mas como diz o diretor, “acredito que para o ano que vem esteja tudo regularizado”(DIÁRIO DE CAMPO 2018). O pré B que é

formado pelas crianças de cinco anos de idade já é regularizado. Ambas as turmas não têm muitos alunos e, na prática, acabam juntando. A aldeia sede desta escola é uma das maiores da Terra Indígena Nanoai, assim como a instituição escolar, que tem um número considerável de alunos e logo passará a ofertar todas as etapas da educação básica. Aparentemente a pré-escola não tem um planejamento específico para atender as necessidades das crianças e as práticas docente que observei são semelhantes as demais turmas do ensino fundamental.

### **Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Fóty**

Esta escola é recente, acredito que tem menos de dez anos de funcionamento na aldeia Vila Alegre, uma parte da Terra Indígena que pertence ao município de Rio dos Índios. A escola é municipal e oferece apenas os primeiros anos do ensino fundamental. No Rio Grande do Sul as escolas indígenas pertencem à rede estadual e esta é uma das poucas exceções. Se forem mantidos os mesmos procedimentos, a tendência é que esta instituição também migre para a esfera estadual. Um dos motivos desta decisão é que nosso estado as Terras Indígenas em geral estão vinculadas a mais de um município, gerando divisões em função de diferenças na gestão das escolas. Por isso a luta dos povos indígenas em não aceitar a municipalização das políticas públicas, principalmente na educação e na saúde.

### **Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Goj Ror**

Embora fale das escolas de Educação Infantil da Terra Indígena Nonoai, apresentando-as de forma mais ampla, é preciso dizer que a pesquisa mais detalhada foi com a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Goj Ror, da aldeia Cruzeiro. Nos primeiros anos de existência se chamava E.E.I.E.F Cruzeiro, no entanto, tempos depois a comunidade decidiu por um nome que faz parte da tradição kaingang, porque Cruzeiro é algo desconhecido da cultura, não faz parte da história do povo.

A comunidade escolar queria um nome com o qual pudesse se identificar e assim as pessoas procuraram o Eufrásio, que é a pessoa mais velha da comunidade e tem sabedoria de outros tempos. Perguntaram se poderia dar um nome para a instituição e contaram a ele algumas ideias que já haviam surgido. Depois de pensar a respeito ele voltou à escola e anunciou como passaria a se chamar. Mas não anuncia o nome e sim relatou uma longa história.

Começou contando da localização de uma “nascente” de água, que para os kaingang da aldeia Pinhalzinho é sagrada. Fica em um lugar chamado prata, que é o nome de uma árvore. O lugar foi chamado assim, porque esta árvore era enorme, se destacava entre as demais e debaixo da raiz desta árvore estava a nascente, que foi chamada de Goj Ror pelo ancião que a encontrou. Diz meu avô que quando se falava da prata falava do Goj Ror e quando se falava do Goj Ror se falava do pé de prata: algumas traduções aproximadas desta expressão são “nascente sagrada”, “água sagrada”, entre outros significados que não descreverei aqui. A água que jorra é diferente, pois não é uma fonte comum. Fica difícil descrever, de traduzir com palavras como ela é, principalmente escrevendo em português. Diz meu avô que o seu panhkofa chamado Antônio Gardino, já falecido há muitos anos, mandou seu jambré que se chamava João Jãgrá a arrumar, limpar ao redor e consagrou a vertente, como diz meu avô, o Goj Ror. Disse que aquela fonte é água sagrada.

Contam as pessoas mais velhas que é nesta fonte que os kujá faziam os rituais de proteção e cura. As pessoas que eram preparadas para ser futuros kujá se banhavam com ervas medicinais na correnteza da fonte. Os que adoeciam usavam da água para se tratar com a orientação do profissional da tradição kaingang. Além disso, os remédios eram produzidos com a água da nascente. Segundo Eufrásio, o último kujá que morou perto da nascente já é falecido há muitos anos. Na época que estava exercendo suas funções esse kujá formou médicos da tradição, tendo como espaço de aprendizagem as margens da fonte. Ali ensinou seus alunos a arte medicinal kaingang, como por exemplo colher ervas para fornecerem seu poder curativo. Também ensinou, através de caminhadas de preparação, como conseguir se comunicar com a natureza. São ensinamentos que

poucas pessoas de uma Terra Indígena têm a oportunidade de conhecer. Por exemplo, a Terra Indígena de Nonoai tem uma extensão considerada grande para as aldeias do Sul do país, porém só tem um kujá que agrega esses conhecimentos, mas tem mais de um em formação.

Quando se fala desta fonte, o sentimento que se têm é de respeito à tradição, aos costumes kaingang, pois ela tem significados sagrados. Eufrásio, quando escolheu esse nome, imaginou uma escola que respeitasse isso, que cultivasse esta tradição. Diz ainda que já foi palestrar estas questões para os alunos e professores, mas não vai mais, pois são os professores indígenas que deveriam trabalhar esse tema e percebeu que nem na sala ficaram durante a sua fala.

Muitos professores indígenas não estão interessados em lutar por uma escola indígena e simplesmente reproduzem as mesmas coisas que está na bagagem da escola que vem de fora. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210<sup>24</sup> dá aval para uma educação escolar própria, abrindo possibilidades de cultivar os valores, como por exemplo, discutir os diversos significados da fonte, o que ela significa para as pessoas da comunidade, isso na língua materna, visto que a mesma permitirá discutir os diversos significados que a língua portuguesa não alcança em sua profunda complexidade.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na parte que legisla sobre o ensino fundamental, mais precisamente no artigo 32, parágrafo 3, deixa mais claro ainda o artigo 210 da Constituição Federal: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**” (grifos do autor). Portanto, também a partir das leis, compreende-se que é possível fazer diferente, uma educação bilíngue, porque o intuito é ter um equilíbrio entre as disciplinas da escola convencional não indígena e o kaingang, entre o idioma oficial do Brasil e o idioma materno do povo originário.

---

<sup>24</sup>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (grifos do autor)

É possibilitar que a escola marche pela pedagogia kaingang, não abandonando as práticas escolarizadas, mas deixando em igualdade duas concepções de aprender e ensinar, duas epistemologias. Assim como tem aula em sala do prédio escolar, também teria que dar espaço para aulas ao redor do fogo de chão, nas margens dos rios, ao redor da nascente, nos espaços dos velhos. Mas isso ainda é um desejo de alguns professores indígenas. Na prática, as escolas têm apenas um dia da semana que trabalham os conhecimentos culturais próprios, sendo que nos demais dias da semana as atividades são focadas na educação escolarizada convencional e isso, infelizmente, se estende a pré-escola.

Existe um desequilíbrio considerável entre a área de conhecimentos tradicionais e os conhecimentos convencionais da escola dos não indígenas, que foi feita para produzir uma homogeneidade de saberes e das próprias pessoas. Mesmo os professores indígenas, que deveriam ser os guardiões dos conhecimentos Kaingang, em geral compreendem a educação da maneira que vem de fora, a educação escolarizada. Muitos deles, com suas propostas de ensino, fazem as crianças passar semanas desenhando as letras do alfabeto e pintando desenho de animais. Além disso, consideram a sala de aula, dentro das quatro paredes da escola, como o espaço mais importante de aprendizagem.

No entanto, também se observam algumas mudanças, pois num projeto de formação continuada, o Saberes Indígenas na Escola, grande parte dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem a oportunidade de refletir junto com os mestres mais velhos da tradição kaingang sobre o papel da escola e as possibilidades que ela oferece. Sempre será uma instituição “branca” entre os povos indígenas, mas aos poucos a escola poderá ser “indianizada”, mudando a sua prática para realmente ser bilíngue e intercultural. A professora da disciplina de kaingang, diz que, “para fazer sentido para as crianças é preciso vivenciar na prática”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Ela diz que os alunos da pré-escola, mesmo vendo a imagem de uma árvore, não conseguem trazer isso para a realidade. “Então levo eles para caminhar lá fora e mostrar a árvore (ka, árvore em kaingang), explicando na nossa língua e mostrando que tanto na imagem quanto aquela

que estão vendo e tocando são árvores”. Assim compreendem a realidade e a representação que se faz no papel. (DIÁRIO DE CAMPO 2019).

Percebe-se um paradoxo no discurso da professora: primeiro ela apresenta uma atividade escolarizada, como mostra os planos de ensino nas imagens anteriores; depois fala o que está descrito na citação. Embora, durante as observações realizadas nesta pesquisa, não tenha presenciado nenhuma prática como a que a professora descreveu na conversa que reproduzi acima, imagino que esta professora também vivencia um conflito, pois a ideia que tem de escola é esta, de fazer atividades no papel. Somente presenciei uma aula na sala de vídeo, que foi assistir filme com a turma do 1º ano do ensino fundamental, situação em que ninguém podia conversar com os colegas, pois eram repreendidos pela professora. Tiveram que ficar em silêncio prestando atenção no filme.

Percebe-se que as práticas docentes não contemplam o que a legislação diz a respeito desta etapa do ensino e nem tampouco o que os sábios da nossa cultura dizem a respeito da educação das crianças. No próximo parágrafo apresento brevemente a opinião de Eufrásio sobre a escola.

Eufrásio diz que sempre está pronto para contribuir no que for necessário, mas é preciso ir até ele. Falar dos conhecimentos tradicionais e dos antepassados é melhor que seja em lugares onde ensinavam e aconselhavam seus filhos e netos, pois, além de estar em contato com estes lugares significativos, vão ouvir as histórias de seus avôs que já não existem mais. Como já venho fazendo alguns apontamentos, essas práticas educacionais os jovens atuais poucos vivenciam, pensam que o que aprendem na escola é mais importante e pouco procuram os pais e os avôs. Os velhos, por sua vez, não estão satisfeitos com a escola da maneira que está, pois se preocupam com o futuro dos netos. Dizem que se continuar assim, logo as pessoas pertencentes as novas gerações não saberão mais quem são, esquecendo costumes como este que relato abaixo.

Antigamente quando perdiam um jamré ou rengré todo a comunidade se reunia para ficar junto ao seu parente. Durante a noite ninguém retornava para casa, só deixavam o corpo depois de ser sepultado, e durante o velório os velhos faziam discursos em respeito à memória de quem os deixou, falando da importância de suas contribuições,

os exemplos de vida que deixa como herança para toda a aldeia. Os jovens dos dias de hoje, não conhecem mais o que é isso, vão ao velório com outras intenções, saem durante a noite desrespeitando a memória de seu parente. Isso os velhos consideram muito grave. Dizem os sábios que quando um kamé morre a natureza reage e chove para apagar suas marcas na terra. Cresci escutando isso, e prestava a atenção: quando uma pessoa na aldeia falecia logo ia perguntar ao meu avô qual Rá ele pertencia, e constatei que é uma verdade. Não vou continuar relatando, mas vivenciei isso muitas vezes.

Trago estas reflexões para pensar na escola e no quanto ela tem se afastado dos ensinamentos da tradição kaingang. Poderíamos dizer que havia uma "escola", que acontecia fora de um prédio, que não usava a escrita para ensinar, mas sim a oralidade. Hoje em dia a escola se interpõe diante dos conhecimentos de antigamente e precisamos ser bem cuidadosos para que ela funcione de modo a contribuir e atualizar a tradição. Talvez o papel da escola não seja o de ensinar os conhecimentos da tradição kaingang, pois estes sempre foram ensinados antes e fora da escola. Mas o que se discute aqui é que com a escola ocupa um lugar do conhecimento único e acaba por desvalorizar os demais, fazendo a comunidade ficar alheia aos ensinamentos básicos para a continuidade da vida Kaingang.

Continuo apresentado a escola Goj Ror, que está localizada na aldeia Cruzeiro, pertencente ao município de Planalto. A estrutura que se vê na imagem abaixo deixa antever que antigamente o prédio era destinado a um comércio de compra e venda de produtos agrícolas: milho, feijão, trigo entre outros. O prédio sofreu adaptações para se tornar escola, porém, não foi pensado para a educação infantil. Os banheiros, por exemplo, têm a pia da altura de uma pessoa adulta, e é compartilhado com os demais alunos da escola, não oferecendo uma estrutura específica para atender este público de crianças pequenas. O pátio é apenas o que aparece na imagem, atrás do veículo Kombi tem um brinquedo onde aparecem as crianças. Bem à direita da imagem há uma casinha, que se agrega aos brinquedos disponíveis. Atrás do prédio não tem espaço disponível para a escola e seus alunos. Descendo a direita da casinha, logo abaixo, existe um local que é possível brincar com a bola de futebol ou de vôlei no período de educação física.

Observando esta estrutura física constato que as escolas indígenas deveriam ter mais espaços no pátio, ou, pelo menos, não deviam ter a cerca que separa ela da comunidade, das aprendizagens fora da sala de aula. Isso proporcionaria mais liberdade e conforto. A aldeia e a mata poderiam se tornar espaços de pesquisa, prolongando o espaço escolar e propiciando, por exemplo, o encontro com pequenos animais que poderiam ser estudados pelas crianças. Madalena Freire (2009) no livro *A paixão de conhecer o mundo* narra práticas de trabalhos das crianças na idade da pré-escola com pequenos animais, destacando como aprendiam sobre este universo, tão importante para o equilíbrio do meio ambiente.



E.E.I.E.F Goj Ror da Aldeia Cruzeiro. Foto Josias L. de Mello

A escola Goj Ror oferece atendimento pela manhã e tarde, sendo que pela manhã atende as séries finais do ensino fundamental e à tarde as séries iniciais e a pré-escola. A instituição foi fundada no ano 2002 e começou suas atividades ofertando as séries iniciais do ensino fundamental. Com o passar do tempo foi surgindo a necessidade de ofertar as demais séries e, como as outras escolas da T.I. Nonoai, aos poucos foi conseguindo implantar até o nono ano do ensino fundamental. Mas somente em 2015 que começam a se organizar para ofertar a pré-escola. Iniciou com grandes turmas e conforme aumentou o número de matrícula dividiram em duas turmas: jardim A, as crianças com quatro anos;

jardim B com cinco anos. Segundo o censo de 2016 e 2017, da secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul (RS), percebe um movimento crescente e logo uma queda nas matrículas: em 2016 tinha 11 matriculados, 2017 aumento para 16, em 2018 volta a cair o número de matriculados, restando apenas sete alunos em 2019.

De acordo com a diretora da escola, este ano de 2019 não teve crianças suficiente para formar o jardim A. Em virtude disso, só tem o Jardim B. Para 2020 não temos nenhuma criança na lista, a pré-escola pode acabar, pois os que estão vão para o primeiro ano. Em uma aldeia com aproximadamente 350 famílias e mais 1.300 pessoas não creio que seja a falta de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Como já comentado neste trabalho, os pais não conhecem a escola, mas aceitam, no entanto, esperam seus filhos ter uma certa idade para frequentar a instituição.

Durante esta pesquisa, ao conversar com alguns pais e avós, afirmavam que nesta idade (até 4 e 5 anos) a escola é a vivência com os avós na comunidade e com as demais crianças, usufruindo da liberdade que a aldeia proporciona. Paulinho, professor kaingang diz, “não matriculei meu filho, ele tem apenas cinco anos, precisa brincar, conviver com seus avós”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). É este pensamento que a maioria dos pais e avós que participaram da pesquisa tem, então quem solicitou ao Estado está etapa do ensino? Para entendermos isso vou relatar um fato bastante comum na aldeia, inclusive aconteceu na minha família, com meus irmãos mais jovens.

As crianças indígenas, como relato neste trabalho, são livres para andar pela aldeia, brincando e se aventurando. Nessas andanças se tornam amigas, companheiras e gostam de *estar junto*. Destaco estas palavras porque expressa um fato que prezo muito e aprendi desde muito cedo com meus familiares. Mas voltando às crianças, quando estão com idade de ir à escola, isso na concepção dos avós já estão com sete anos de idade ou estão para completar e quando os pais mandam para a escola eles levam também os irmãos mais novos que estão acostumados a brincar junto. A instituição, por sua vez, não compreende que essas crianças estão lá por uma questão cultural, de estar junto com os irmãos mais velhos. Minha irmã, quando levava nosso irmão menor à escola, logo quando

iniciou, os professores (fóg<sup>25</sup>) e diretora estranhava a presença dele, e começam a entender que essas crianças estão lá porque os pais mandaram, e querem que eles comecem a frequentar a escola.

Assim começa o movimento para solicitar a educação infantil nas escolas indígenas, mas, não acontece o que diz a Lei, Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012, Art8 Parágrafo:

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena. (BRASIL, 2012)

Como já mencionado, os pais não entendem a educação infantil, então ao ser consultados superficialmente concordam, ninguém explica para eles o que é, por isso, o que acontece depois causa frustração no diretor(a), nos professores, na coordenação pedagógica. Os pais não mandam os filhos pequenos para escola, anteriormente eles iam para acompanhar o irmão mais velho, depois sofrem um choque porque é separado do irmão para ficar em outro lugar e não tem a liberdade para fazer o que antes era livre para fazer.

Por sua vez, a diretora diz que a escola indígena é deficiente na educação infantil, pois não é legalizada. Existem leis, diretrizes que normatizam a educação escolar indígena como também a educação escolar infantil indígena. Porém, “não dão suporte, não temos nenhum material didático, não temos professores qualificados para isso, o governo não tem nenhum interesse em instrumentalizar as escolas para receber estes alunos, tudo aqui é improvisado, batalhamos com o que temos” diz a diretora. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A pré-escola ocupa uma posição periférica na educação escolar indígena, marcada pela falta de financiamento para construir uma estrutura física adequada, inexistência de formação continuada para os professores. Muitas outras coisas necessitam para uma educação de qualidade, mas enquanto isso, como ficam as crianças? Elas não podem

---

25 Não indígenas.

esperar, se for para tirar da educação e dos modos de ensinar do povo, precisa ofertar uma educação escolar que proporcione seu desenvolvimento e também que cumpra a Lei.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. BRASIL, 2012)

O ideal de uma escola de educação infantil na aldeia deveria trabalhar a partir da pedagogia kaingang, que advoga pelo direito da criança ser ela mesma, ser livre para decidir sobre o que quer brincar ou fazer. Porém, a situação que a escola se encontra é complicada. Alguns setores que demandam políticas públicas precisam de atenção do governo, mas podem esperar; porém, as crianças não podem. A prática que predomina atualmente não pode continuar. A escola decide tudo, sem a participação das crianças, determinando até o horário para brincar, sendo que as práticas docentes deveriam protagonizar o “encontro com o outro”, as brincadeiras livres, fazendo disso, o “objeto de trabalho”. (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 43).

Na Escola Goj Ror, a sala de aula que atende os alunos do jardim B é um espaço pequeno. As paredes são decoradas com cartazes com vogais e consoantes, poucas imagens; há também uma cadeira/classe para cada aluno. Nos dias que fiz observação a professora trabalhou a maior parte do tempo em sala de aula, com atividades no caderno. Fazia uma linha de letras para a criança continuar até onde ela determinou e seguiam desenhando até onde a professora marcou. Também propôs muitas pinturas de desenho em folhas A4, exigindo silêncio das crianças durante as atividades.

Esta etapa do ensino, que no âmbito administrativo passa por um processo/documentação para ser criada, não é pensado na qualidade, no prejuízo que pode causar à educação das crianças, mas é pensado na vaga de emprego que está criando. Além disso, em geral quem ocupa estas vagas não está preparado para o que é necessário fazer e o prejuízo é bastante grande, pois envolve a construção pessoal e social de cada

pessoa. Se continuar assim, que kaingang teremos no futuro? Será que vão saber contar sua história? A língua kaingang continuará sendo falada?

Em uma roda de chimarrão na aldeia, conversávamos sobre agricultura para produzir o próprio alimento e junto, na roda, estava uma criança de quatro anos de idade que brincava de um lado para outro, encontrava brinquedos e trazia para seu pai brincar com ela enquanto mateava. Porém, uma pessoa da roda percebeu que a criança só falava português, sendo que sempre que a ela se dirigiam falavam em kaingang. Porém ela respondia em português. Uma pessoa perguntou: “porque ela só fala em português?” O pai não soube responder naquele momento. Lembrando que no seio da família todos falam o kaingang, o português só é falado quando encontram pessoas que não sabem o kaingang. Em meio a conversa sobre o assunto perguntei se a criança vai à escola? Leitor, tente imaginar qual foi a resposta do pai.

Retomo a discussão sobre as atividades escolares, evidenciando talvez o que impacta no comportamento das crianças que a frequentam. Como dizia antes, apenas no final da aula havia um tempo para brincadeiras, as vezes em sala de aula mesmo. Quando saiam da sala para brincar no pátio também não tinham muitas opções pois, como mostra na imagem anterior, o espaço é pequeno, sendo que as brincadeiras deveriam ter prioridade.

A turma do jardim B tem duas professoras, ambas indígenas, porém apenas uma tem como primeira língua o kaingang. A outra tem conhecimento da língua, mas não é fluente. Assim, uma trabalha com as questões relacionadas à língua materna da maneira como mostra os exemplos de planos de aula nas imagens apresentadas anteriormente. A outra professora desenvolve os demais conhecimentos que se resume em desenhar as letras do alfabeto e pintar desenhos xerocados. Lembrando que a professora que trabalha a língua kaingang tem apenas um dia da semana para a pré-escola, pois ela atua desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. A língua falada na sala de aula é predominantemente o português.

As duas cursaram o magistério no Instituto Estadual de Educação Padre Vitório, na cidade de Planalto (RS), e atualmente cursam Licenciatura Interdisciplinar Ciências da

Natureza na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campos Erechim. Devido aos seus estudos, a cada quinze dias passam uma semana na Universidade em função do curso e seus alunos ficam sob a responsabilidade de outros professores. De acordo com a professora que trabalha as questões da cultura, ela encontra bastante dificuldade em trabalhar com a pré-escola, "destaca que dos sete alunos apenas dois vem de casa falando o kaingang fluentemente". Além disso, ela diz que "passa pouco tempo com eles", (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Este é um fato que merece atenção, pois estas crianças normalmente são filhos de pai ou mãe não indígena, casamentos de indígenas com não indígenas, mas também tem o caso de casamento entre indígenas de etnias diferente, como por exemplo, kaingang e Guarani.

Porém, como toda a regra tem exceção, tem casos de o pai não ser indígena e mesmo assim a mãe ensina a sua língua originária para os filhos. Também acontece nos casamentos entre kaingang e guarani, de um do casal ensinar a língua materna para os filhos, mas também tem aquele caso de ensinarem apenas o português para os filhos. Isso vem acontecendo em várias aldeias kaingang.

A questão da língua kaingang está sendo pensada por professores e lideranças, que começam a se dar conta de como é importante preservar para que ela não desapareça. Um levantamento impulsionado pela ação de formação continuada de professores, o Saberes Indígenas na Escola, está verificando a situação sociolinguística em cada aldeia. Na Terra Indígena Nonoai temos também a oportunidade de ter um projeto para revigorar o idioma originário, por meio do "Ninho da Língua kaingang", coordenado por Márcia Nascimento, kaingang, doutora em linguística e agora atuando junto de seu povo.

Voltando a discutir a escola, a professora diz que, "muitos pais não mandam seus filhos nesta faixa etária para a escola" (04 a 05 anos de idade), "inclusive é a grande maioria". (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Ao conversar com alguns pais a respeito disso, percebe-se que não tinham pensado a respeito ainda, que a escola até aquele momento passou despercebida. Por outro lado, a mesma professora diz: "os pais que mandam os filhos para a escola não participam da educação deles, esperam que a escola faça tudo,

ensine a língua materna, os costumes, as histórias, mas a escola é um complemento da casa, tem conhecimentos que só através da família serão transmitidos". (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Isso é algo para se pensar, o que estes pais esperam da escola para agir desta forma? Lembrando algo que já foi dito, sobre o casamento entre indígenas e não indígena: acontece alguns casos de os pais querer que a escola ensine o kaingang. No entanto, Eufrásio falando a respeito disso, diz que esta responsabilidade é dos pais e dos avós.

Ficam muitos questionamentos para pensar a escola de educação infantil entre os kaingang. O que apresento aqui é fruto do meu olhar, das conversas que realizei, das convicções que tenho a respeito da educação e da escola. Nas páginas que seguem retomo os objetivos de pesquisa e descrevo como a realizei, aproximando o que tinha como objetivo e o que realmente desenvolvi.

## REENCONTRANDO AS PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: À GUIA DE CONCLUSÃO

Em meu projeto de pesquisa dizia que os objetivos eram: conhecer as escolas e as especificidades da oferta de ensino na educação infantil; observar e registrar possíveis mudanças no cotidiano das crianças, como nas brincadeiras livres, na liberdade para as vivências do dia a dia, no diálogo e nas vivências com os avós, nas vivências com as crianças de outras idades, na relação com a língua materna, entre outras; compreender os significados da escola de educação infantil para essa comunidade.

Para alcançar estes objetivos iniciei a investigação visitando as aldeias da Terra Indígena Nonoai, conversando com as pessoas, perguntando como estão se informando dos últimos acontecimentos, pelo fato de fazer algum tempo que não passava pela região. Em algumas famílias, em que fazia ainda mais tempo que não os visitava, chamavam seus filhos para ver como cresceram. Falavam dos seus filhos com muito orgulho e num tom de brincadeira diziam que logo poderiam casar, indicando assim que já estão grandes. Depois de visitar diversas famílias de lugares diferentes comecei a visitar as escolas. No primeiro momento conversei com a direção e coordenação pedagógica, expliquei o motivo da minha visita e como estava pensando em desenvolver a pesquisa em questão. Isso no início causou um pouco de estranhamento para as equipes escolares, mais todos se colocaram à disposição e colaboraram com a pesquisa.

Anotei no Diário de Campo várias conversas logo após as visitas, mas, principalmente, gravei na memória os encontros com as famílias, as conversas realizadas, a convivência com as pessoas e a observação das crianças. Foram estes movimentos que deram sustentação à escrita que apresentei nesta dissertação, que permeia meu pensamento e mostra o quanto é conflituoso discutir sobre a escola indígena, especialmente de educação infantil, sendo que as vezes aparece como um paradoxo. Em meio a minha escrita, sempre vem um pensamento para dizer como é a educação própria das crianças Kaingang e como se choca com a escola.

Em outro momento fui visitar os mais velhos e a primeira vez realizei apenas uma visita para conversar sobre os assuntos que viessem à tona. Conversar com eles é sempre

uma aprendizagem, porque gostam de contar histórias e frisar as mudanças que estão acontecendo agora. Um deles, me falando sobre as histórias de Nonoai, disse que vê esta Terra indígena em dois tempos diferentes: Nonoai do passado e o do presente. Do passado era cultivado outros valores, a terra, a mata, a água e os animais eram bens sagrados. Todos lutavam em prol da preservação, para manter a poluição o desmatamento longe das terras indígenas, para que as futuras gerações pudessem herdar uma terra de abundância dos bens naturais.

Nonoai do presente é o lugar do arrendamento das terras que nossos antepassados derramaram sangue para conquistar parte dela. Segundo ele, estamos entregando de voltas nossas terras para os agricultores por causa do dinheiro, que beneficia a menor parcela de nosso povo de Nonoai. Passaram por cima da história e da memória kaingang, como diz meu jamré, poiso “respeito pela natureza, pela memória dos antepassados podem ir à sepultura com a nossa geração”.

Por vários momentos dessas conversas ouvi os velhos falarem de suas preocupações que trago algumas descritas no decorrer deste trabalho. São as preocupações de uma geração mais velha que não está contente com o rumo que estão tomando seus descendentes. Mas pode também ser uma oportunidade para dizerem às gerações mais novas que elas precisam se envolver com a história, com a memória, com os modos de vida tradicionais, com a língua mãe.

Em momentos de conversa, de falar do que vem acontecendo nas aldeias, comecei a apresentar minha pesquisa. Depois de explicar detalhadamente o que pretendia entramos em uma outra conversa, agora sobre mim. Em todas as conversas foi semelhante, todos que conversei primeiro diziam que estavam contentes por ter alguém preocupado com esses conhecimentos porque são muito importantes para o povo. Depois diziam que eu tenho que contar para meus filhos como foram seus antepassados, que lutaram pelo que acreditavam, por isso os costumes estão vivos na minha geração e do teu avô, e agora estão te contando te ensinando para você fazer o mesmo com teus filho e netos.

Nestas conversas com os mais velhos procurei seguir os métodos investigativos inspirado em outros pesquisadores kaingang, como Zaqueu Key Claudino (2013, p. 34), sem ter hora marcada para conversas, utilizando “a metodologia da escuta a partir da tradição oral do povo kaingang”.

as anotações não tinha como realizar, então usei a técnica da escuta, do observar a partir da oralidade, usando a forma como aprendi quando criança, escutando e gravando na memória, guardando grande parte desta pesquisa em minha mente, pois o aprendizado da pesquisa deve se realizar escutando também com o coração. O índio aprende assim! A nossa visita era como se fosse uma visita como qualquer outro dia: sem hora marcada, conversamos com os velhos Francisco Kapiká e Elza Fagũn na língua kaingang, tomamos chimarrão, depois almoçamos. Após algumas horas fomos, a convite do velho kaingang, olhar uma de suas roças perto de sua casa, onde ele colheu melancia e melão e nos disse que essa plantação foi feita durante a lua cheia por isso seus frutos então hahá (sadios, bonitos e grandes). (CLAUDINO, 2013, P. 34).

Conforme as histórias que iam me contando, dos lugares sagrados para os kaingang de Nonoai, comecei a me direcionar para a escola Goj Ror, e um dos motivos de tê-la escolhido para um olhar mais detalhada é pelo fato do ancião que deu o nome para ela estar vivo e morar próximo à escola. Ele é uma pessoa conhecedora da cultura, dos conhecimentos kaingang, lutou pela demarcação da aldeia Cruzeiro, pela saída dos colonos que habitavam a região, um sujeito político que defendeu e continua defendendo seu povo e a memória dos seus antepassados.

Também visitei alguns professores em suas casas, onde falaram de suas práticas docente, seus pontos de vista em relação a pré-escola. Depois os visitei em sala de aula, onde me apresentaram seus alunos, falaram para eles: “o professor Josias está de visita”. Mostraram seus cadernos, mesmo sem eu pedir, talvez seja por me conhecerem, não sei dizer o motivo.

Os diretores não quiseram que gravasse as entrevistas, diziam que suas vozes eram feias e preferiam que eu fosse anotando suas falas. No entanto, eu não quis ficar escrevendo no momento que falavam, então apenas ouvi, logo após sair do local fiz as anotações do que falaram, usando para isso a memória oral. Mas voltava em outro momento para tirar algumas dúvidas que foram surgindo durante a escrita ou até mesmo

quando voltei a ler as entrevistas. Os dados desta pesquisa foram surgindo através dessas conversas, e comentei-me como ouvinte, como me disse um ancião, "Agora nós [os mais velhos] estamos te ensinando. Você transmite isso para teus filhos e netos" disse Eufrásio (2019). Esta é a metodologia Kaingang, não estávamos em uma sala de aula, mas estávamos em baixo de uma árvore tomando chimarrão, o fogo que aquecia a água era de chão. Também busquei inspiração em dois escritores e educadores indígenas que já os consideram sábios da cultura indígena, pois além de ser grandes conhecedores da mitologia, dos costumes, da língua, também tem a humildade de sentar junto com os velhos, com as crianças, com as pessoas da comunidade para aprender com eles: a sensibilidade de prestar a atenção nas pequenas coisas.

Consta, igualmente, no projeto de mestrado algumas questões principais que serviram para guiar a minha pesquisa. Foram perguntas que me fizeram caminhar, ir atrás de respostas, embora nem todas estejam respondidas na sua profundidade e deixam o caminho aberto para continuar. Algumas das perguntas reproduzo aqui:

Quais as influências da escola de educação infantil no cotidiano das crianças kaingang da Terra Indígena Nonoai? A escola de educação infantil compreende as diferenças étnicas e se organiza para atendê-las? Para atender este público, a escola de educação infantil está se reinventando ou segue os princípios históricos de criação? O que a comunidade (pais, mães, avós) pensam em relação à escola de educação infantil? E as crianças, estão mudando seu dia a dia em função da escola? O que muda na vida das crianças que frequentam a escola? O que os professores pensam em relação a oferta desta modalidade?

Hoje, ao concluir a dissertação, respondo alguns questionamentos, porém outros tantos começam a aparecer a partir do que estudei, do que vivenciei, do que li. Vejo que não há uma resposta única. Muito pelo contrário, aparecem contradições e até paradoxos, como disse. A escola, como uma instituição que pode ser pensada pela comunidade e pelos professores indígenas é algo novo. Na lei, a possibilidade para uma escola indígena diferenciada aparece depois da Constituição de 1988. Então há muito

caminho pela frente, para que todos tomem consciência do papel da escola e os impactos que está causando na comunidade, no dia a dia das famílias e das crianças em especial.

Existem diferentes opiniões entre os professores da escola indígena em relação a oferta da escola de educação infantil, ainda chamada de pré-escola. Em uma entrevista, uma professora ela diz que, “a pré-escola é importante para as crianças ir se acostumando com a escola”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Será que as crianças e as pessoas em geral precisam se acostumar com a escola? Deixar a escola determinar a educação do povo?

Porém, no geral, os povos indígenas qualificam a escola como um lugar que ensina a compreender o mundo fora da aldeia, um lugar de luta de aprender a ler um documento e coloca-la a serviço da comunidade, como diz Bonin(2012, p .35). A luta é por esta escola diferenciada, que de maneira “não escolarizada” contribua com o povo para construir conhecimentos próprios e também da cultura brasileira; uma educação bilíngue e intercultural, que se diferencie do modelo atual, sendo então específica: uma verdadeira escola Kaingang. Quando anuncio “não escolarizada” me refiro a práticas escolares que não interfiram tão profundamente no modo de vida kaingang, de uma escola que não seja destruidora da tradição. Uma escola que seja um lugar para aprender e não para escolarizar os corpos, a comunidade, a vida das crianças e das famílias. Práticas não escolarizadas no sentido de não determinar a vida das pessoas e fazer com que a comunidade, as famílias, as crianças organizem a sua vida em função da escola.

Para dimensionar a interferência da escola na vida das crianças, apresento algumas falas dos pais e avós sobre a educação dos filhos e netos.

Mesmo com muitas dificuldades, os Kaingang ainda vivem de acordo com seus costumes. Hoje, com 84 anos de idade, o meu avô conta de quando fugiu da Aldeia Pinhalzinho para não ser obrigado a trabalhar em condições precárias. Ele e seus irmãos menores foram para Palmitos, Santa Catarina, onde trabalharam por vários anos para um colono. Ele conta que seus irmãos não sabiam falar português, mas foram obrigados a aprender um pouco para se comunicar. Além de manter o conhecimento da língua, também mantiveram forte o conhecimento da medicina.

Minha m̃ỹnhs̃i conhecia as ervas medicinais e cuidava das mulheres grávidas até a criança nascer. Da mesma forma que seu panhkófa dominava as técnicas de sobrevivência na floresta. É importante lembrar que naquele tempo, o território que parte dele compõe hoje a Terra Indígena Nonoai, era coberto por mata. Essas histórias são contadas com detalhes na aldeia e por isso as crianças conhecem o caminho que seus ancestrais trilharam. É assim que é construído o capital cultural do povo kaingang, ouvindo as palavras dos professores (os mestres da cultura, os mais velhos), que com muita luta começam mais quinhentos anos de resistência com seus costumes e língua vivos.

Nesse sentido, é importante estudar a escola nas aldeias kaingang, principalmente para a educação infantil. Ela vem com um saber pronto. Mas terá que dialogar com esses conhecimentos da cultura do povo, para que não se perca e para que a escola não continue a prejudicar, enfraquecendo a língua, desprestigiando a cultura e os saberes desse povo. É o momento que os próprios kaingang podem estudar a escola e a relação com a comunidade em que ela se insere, pois ela precisa respeitar.

## REFERÊNCIAS

### Da tradição oral Kaingang

Gersem dos Santos Luciano, povo Baniwa. Fala nos Saberes Indígena na Escola, 2018.

Ivone Jagnigri da Silva, professora bilíngue kaingang. Entrevista 2018.

Jorge Eufrásio, sábio Kaingang. Entrevista 2019.

KarugMág (meu avô). Argemiro Tomaz Pereira. 2014.

Krynhkryj José da Silva. Entrevista outubro de 2014.

### Da tradição escrita

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislau. **Los gajes del oficio**: Enseñanza, pedagogía y formación. 1º ed – Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativas ameríndios: refletindo sobre a indianização da escola. **Espaço Ameríndio**, v. 7, n. 2. Porto Alegre, 2013, p. 227-238.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

CARVALHO, Rodrigo Sabala. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação. **Revista Teias** v. 16. n. 41 . p. 124-141, abr/jun, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Sabala; RADOMSKI, Lidianne Laisi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição** – Educação Indígena Kaingang. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamẽ e Kairu: a dualidade fértil na cosmologia kaingang. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

COHN, Clarice, Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

COMIN. Caderno Semana dos povos indígenas: POVO KAINGANG: Vida e Sabedoria. São Leopoldo, RS: Editora Oikos, 2012.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

INÁCIO, Andila. **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

IVES-FELIX, Neusane Oliveira; NAKAYAMA, Luiz. A danada da escola está lá: Educação Infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 30-66, maio/ago. 2018.

MELLO, Josias Loureiro de. **A língua portuguesa na sociedade kaingang**: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2015.

NOELLI, Francisco Silva. Documento disponível na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju: [http://biblio.etnolinguistica.org/noelli\\_1996\\_agricultura](http://biblio.etnolinguistica.org/noelli_1996_agricultura). Acesso em 21 Nov. 2015.

QUEIROZ, Nerisde; et all. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia* (Ribeirão Preto), vol. 16, n.34, pp.169-179, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423754005>

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROSA, Arão. **A língua Kaingang na educação infantil da Escola GomercindoJêTêTenh Ribeiro da Terra Indígena Guarita**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural). UFSC, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e povos indígenas no Brasil**: apontamentos para um debate. In. MIEIB. *Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena*, 2006.

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Senso escolar*

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade contra a escola. In TASSINARI, A. et al. (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.