

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

Luana Barth Gomes

LEGITIMANDO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Porto Alegre

2011

Luana Barth Gomes

Legitimando saberes indígenas na escola

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

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Barth Gomes, Luana
Legitimando saberes indígenas na escola / Luana
Barth Gomes. -- 2011.
124 f.

Orientador: 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, 2011.

1. Interculturalidade. 2. Saberes indígenas. 3. Ancestralidade. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.

Luana Barth Gomes

Legitimando saberes indígenas na escola

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

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi

Aprovada em 12 de agosto de 2011.

Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi
(Orientadora)

Professora Dra. Maria Luísa Merino F. Xavier
(Professora da FAGED/UFRGS)

Professora Dra. Simone Valdete dos Santos
(Professora da FAGED/UFRGS)

Professora Dra. Iara Tatiana Bonin
(Professora visitante/ULBRA)

Canto noturno do povo Navajo

*Casa feita de alvorada,
casa feita de luz do entardecer,
casa feita de nuvem escura...
A nuvem escura está na porta
e de nuvem escura é o caminho que aparece
sob o relâmpago que se ergue...
Feliz, possa eu caminhar.
Feliz, com chuvas abundantes, possa caminhar.
Feliz, entre muitas folhas, possa caminhar.
Feliz, pelo rastro do pólen, possa caminhar.
Feliz, possa caminhar.
Que seja belo o que me espera.
Que seja belo o que deixo para trás.
Que seja belo o que está embaixo.
Que seja belo o que está em cima.
Que seja belo tudo o que me rodeia
em beleza acabe.*

(Galeano, 2010, p. 216)

AGRADEÇO...

... primeiramente aos meus pais, Fernanda e Ricardo, pois sem eles nada disso seria possível. Obrigada pelo amor, pela dedicação, pelo apoio e pela educação que vocês me deram. Sem vocês eu não seria quem eu sou;

... à Lourdes, minha avó querida, a quem devo parte da minha criação e o amor incondicional;

... à minha querida e amada irmã, Amanda, minha florzinha! Obrigada por apoiar a mana e me ceder o computador sem reclamar muito;

... ao Rafael, meu namorado, cúmplice, meu amor! Obrigada por entender minhas ausências e por me apoiar sempre. Te amo;

... a todos os meus familiares que sempre estiveram ao meu lado;

... à minha irmã do coração, Danielle, que, apesar de estar longe fisicamente, se faz presente nos momentos mais importantes da minha vida. Obrigada por me aconselhar, me apoiar e entender as minhas ausências;

... às escolas Porto Alegre e Souza Lobo, que me possibilitaram a pesquisa a campo e a produção de dados da pesquisa;

... ao Colégio La Salle São João, onde iniciei e findei meus estudos e hoje atuo como profissional, pondo em prática o que aprendi quando pequena e ao longo de minha formação;

... a todas as professoras e professores que cruzaram a minha vida e me auxiliaram a ser quem eu sou hoje;

... à Maria Aparecida Bergamaschi, a Cida, que acompanhou meu crescimento dentro do meio acadêmico e sempre me apoiou no estudo da temática indígena. Obrigada pelos preciosos ensinamentos, pela calma, pela paciência e pelo amor que me dedicaste.

... aos meus queridos alunos, que, de certa forma, participaram dessa pesquisa e me auxiliaram todos os dias a ser uma profissional cada vez melhor;

... a todos que, de algum modo, tornaram possível a realização deste trabalho. Obrigada por tudo!!!!

SUMÁRIO

Sumário	6
Resumo	8
Abstract	9
Lista de Imagens	10
Glossário Kaingang	11
Glossário Guarani	12
INTRODUÇÃO	14
1 VENTOS QUE ME TROUXERAM ATÉ ESTAS BANDAS...	19
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
1.2 AS ESCOLAS PESQUISADAS	31
1.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre	31
1.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo	33
2 POVOS INDÍGENAS – SILÊNCIOS, APAGAMENTOS, DISTORÇÕES	34
2.1 A LEI 11.645/2008 E SUAS IMPLICAÇÕES – DE ONDE VEIO E AONDE QUER CHEGAR	45
3 OS ÍNDIOS QUE CONHECEMOS – UM ESPELHO DA SOCIEDADE	51
3.1 CULTURAS QUE SE CRUZAM – OS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL	52
3.1.1 POVO GUARANI	53
3.1.2 POVO KAINGANG	57
3.2 REVENDO A IMAGEM DO INDÍGENA E LANÇANDO POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA	60
4 POVOS INDÍGENAS: CONHECIMENTOS E RECONHECIMENTOS NA ESCOLA NÃO-INDÍGENA	81
4.1 O SABER INDÍGENA NA ESCOLA	90
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	110

APÊNDICES	116
A - Questionário – Alunos (ano/série)	117
B - Questionário – Alunos (totalidades)	118
C - Questionário – Professores	119
D - Questionário – Coordenação	120
E - Questões éticas da pesquisa	121
F - Termo de Consentimento Informado	122
ANEXOS	123
1 – Lei 11.645/2008	124

RESUMO

GOMES, Luana Barth. Legitimando saberes indígenas na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

A dissertação aqui apresentada se dedica a verificar os saberes ameríndios presentes em duas escolas não-indígenas, sendo que foi dedicada atenção especial à escola que atende jovens em situação de vulnerabilidade social e recebe, semanalmente, um grupo de pessoas Kaingang para desenvolver um projeto com a cerâmica. O objetivo do trabalho foi verificar o que muda na concepção que se tem em relação à temática indígena dos alunos, professores e coordenadores em uma escola que tem presença constante de ameríndios. As principais questões que mobilizaram o pensamento foram: O que se modifica na representação de índio dos alunos não-indígenas em uma escola com circulação constante de indígenas? Que identificações os alunos têm acerca dos saberes e práticas indígenas? O convívio com ameríndios suscita o reconhecimento de possíveis ancestralidades indígenas? Há identificação entre a história de vida dos alunos e a dos indígenas? Inicialmente, a pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, através da aplicação de questionários com os alunos, professores e coordenadores, com perguntas pré-formuladas sobre a temática indígena. Ao perceber que os questionários acionavam respostas superficiais e automáticas, mudei a metodologia do trabalho, optando por realizar na segunda etapa da pesquisa oficinas com os alunos de uma das escolas, que têm contato permanente com os Kaingang, mas sem desconsiderar os resultados obtidos com os questionários que foram aplicados e analisados anteriormente. Comecei com uma oficina que propunha a discussão a partir de imagens que mostravam os indígenas em diferentes situações da vida e, na segunda oficina, centralizei uma conversa que teve como base o livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória” de Daniel Munduruku. Também observei as oficinas de cerâmica realizadas com os Kaingang. Percebi que a escola Porto Alegre está possibilitando um espaço de interculturalidade, mostrando que é possível aproximar e fazer conviver duas culturas, mantendo uma interação respeitosa, além de possibilitar o reconhecimento da ancestralidade e da valorização dos conhecimentos indígenas. O espaço diferencial que está sendo constituído pela Escola Porto Alegre faz com que sentimentos de exclusão, comuns numa escola que trabalha com jovens em situação de vulnerabilidade social, desapareçam. A presença dos Kaingang torna a escola um lugar de trocas, um espaço onde são livres as identificações e afinidades, onde há admiração pelo outro. Esse é um caminho para pensarmos a escola como um espaço de vivência, construindo um local de conhecimento comum e de compartilhar experiências.

Palavras-chave: Interculturalidade; Saberes indígenas; Ancestralidade.

ABSTRACT

GOMES, Luana Barth. Legitimando saberes indígenas na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

The thesis presented here is dedicated to verify the Amerindians' knowledge present in two non-Indian schools. Special attention was devoted mainly to the school which serves young people in situation of social vulnerability and receives a weekly 'Kaingang' group of people to develop a pottery project. The objective of this study was determining which changes have been happening related to the conceiving that exists related to indigenous theme from students, teachers and administrators in a school which has a constant presence of Amerindians. The main issues captured by my thinking were: What is changed in the representation of the Indian made by the non-indigenous students in a school with constant circulation of indigenous people? What kind of identification students feel about indigenous knowledge and practices? The contact with Amerindians raises the recognition of a possible Indian ancestry? Is there any identification between the student's lives history and the Indigenous? Initially, the survey was conducted in two public schools at the elementary level through questionnaires for students, teachers and coordinators, with pre-formulated questions about indigenous themes. Realizing that the questionnaires were generating automatic and superficial answers, I changed the methodology of work and chose to perform in the second stage of the research, workshops with students at one school, which has a constant contact with the 'Kaingang' tribe representatives, however with no disregard to the results obtained with the questionnaires previously applied and previously analyzed. I started with a workshop with a debate proposed from images showing the Indians in different life situations and in a second workshop, focusing in the conversation based on the book "My grandfather Apollinaris: a dip in the river of (my) memory", by Daniel Munduruku. Meanwhile, I also paid attention to the pottery workshops held with the 'Kaingang' people. I realized that Porto Alegre school is providing an intercultural space, showing that it is possible to happen an approaching and living between two different cultures maintaining a respectful interaction and allowing the recovery of indigenous knowledge and the recognition of ancestry. The unique space which has been created by the Porto Alegre school causes that feelings as exclusion, so common inside those schools working with young people in situations of social vulnerability are minimized. The presence of 'Kaingang' people turns that school into an area of exchange, a free space where there are identifications, affinities and appreciation of each other. This is a way of thinking school as a living space, building a place of mutual knowledge and sharing experiences.

Keywords: intercultural - indigenous knowledge - ancestry.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 - Cerâmica produzida pelos Kaingang na Oficina de Cerâmica	24
Foto 2 - Mulheres Guarani confeccionando balaio	84
Foto 3 - Crianças Kaingang estudando	84
Foto 4 - Indígenas Charrua	85
Foto 5 - Disposição das imagens na primeira oficina	88
Foto 6 - Alunos e professores na primeira oficina	88
Foto 7 - Momento da leitura na segunda oficina	91
Foto 8 - Mulheres Kaingang confeccionando os objetos de cerâmica	96
Foto 9 - Meninas Kaingang dando forma a uma peça de argila	100

GLOSSÁRIO KAINGANG¹

Fág Nin – Significa Lomba do Pinheiro e é o nome da aldeia Kaingang situada na Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS.

Fóg – pessoas não-indígenas.

lové – pratos de barro.

Kamé – uma das divisões Kaingang, referente à marca comprida.

Kainrú-kré - uma das divisões Kaingang, referente à marca redonda.

Karein – nome masculino da metade kainrú-kré. Significa juá, plantação de espinho.

Kokui – nome feminino da metade kamé. Significa beija-flor.

Kuadmé – nome feminino da metade kainrú-kré. Significa nome de passarinho.

Kujá – líder espiritual do grupo, normalmente são mais velhos e mais sábios.

Kukrũ – panelas.

Mufé – nome feminino da metade kamé. Significa folha de cipó.

Por Fi – Nome da aldeia situada em São Leopoldo.

Prÿg – nome masculino da metade kamé. Significa abelha preta braba.

Ror – formas curtas, redondas ou fechadas.

Téj – formas compridas, longas ou abertas.

Topẽ Pan – Pé de Deus. Nome da aldeia situada no Morro do Osso.

Ven lü - nome masculino da metade kainrú-kré. Significa taquara braba.

¹ As palavras e expressões que aqui constam são usadas no texto e foram apreendidas no período em que realizava pesquisas de campo em aldeias Kaingang. Algumas delas foram consultadas em Silva (2002).

GLOSSÁRIO GUARANI²

Anhetenguá – liberdade, verdadeira sabedoria Guarani. Também nomeia a aldeia situada na Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS

Ava – homem.

Juruá – pessoas não-indígenas.

Kaiowá – uma das subdivisões do povo Guarani, possui uma pequena variação linguística.

Karaí (homem) / **Kunha Karaí** (mulher) – líder espiritual do grupo, são mais velhos e mais sábios.

Kerexu – Filha do Sol.

Kuaray – Sol.

M'baraka Miri – chocalho feito de porongo e sementes.

M'bya – uma das subdivisões Guarani, possui uma pequena variação linguística.

Mondea – tira de pano que prende o bebê ao corpo da mãe.

Nhande Reko – Modo de ser, cultura.

Nhanderu – deus maior, o primeiro.

Nhandeva – uma das subdivisões Guarani, possui uma pequena variação linguística.

Nheengarái – canto solene Guarani.

Opy – Casa de reza, local sagrado onde se partilha a cultura através do canto e da dança.

Takua – Bastão de ritmo.

Tekoá – Aldeia.

Tekoá Anhetenguá – Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro. Significa Aldeia Verdadeira.

Tekoá Jataíty – Aldeia Guarani Cantagalo.

Tekoá Nhundy – Aldeia Guarani Estiva.

Tekoá Pindó Miri – Aldeia Guarani Itapuã.

² A maior parte dos termos descritos aqui foram a partir do conhecimento que adquiri no período em que frequentei a Tekoá Anhetenguá. Alguns deles foram consultados em Bergamaschi (2005) e Madeira (2006).

Verá – brilho. São pessoas falantes, que nos transmitem informações, características dos professores.

Yvy Mara Ey – Terra sem Males.

INTRODUÇÃO

...El árbol aborígen fue cortado de distintas maneras y en distintos momentos, pero no perdió sus raíces. Donde quedan raíces hay esperanza de vida. Los retoños, los brotes están pujantes (R. C. In: GARCÍA, 2010, p. 57).

Sempre me interessei pela questão indígena. Quando era pequena e passava alguma reportagem na televisão, parava e ficava olhando. A curiosidade aumentou à medida que eu ia crescendo até que, na universidade, nos encontramos novamente, só que de forma efetiva. Não nos separamos mais.

A temática indígena, hoje, está enraizada em mim. Em tudo que vejo, falo e ouço, sinto que há uma conexão com a cosmologia ameríndia. Quando vou para outros lugares e mesmo quando estou em minha cidade, sigo com o olhar atento, procurando uma rua, um bairro, uma cidade, um rio, um parque ou um monumento que tenha nome indígena. É aí que percebo que, em geral, as pessoas não conseguem estabelecer essa conexão e sequer sabem que tal nome é indígena e me entristeço, pois vejo o quanto do nosso passado e do nosso presente ameríndio estão apagados, invisíveis. Percebo que há, presentes em nossas vidas, muitos elementos indígenas arraigados na cultura brasileira, os quais mantemos sem realizarmos uma reflexão sobre sua origem, o que mostra o quanto é importante buscarmos nossa ancestralidade e sabermos que muitos costumes indígenas seguem atualmente.

O pensamento ameríndio me fez repensar diversos posicionamentos e conceitos que vêm comigo desde a escola, refletir que a História que estudamos não é a nossa, mas a de um povo que está do outro lado do Atlântico. Conforme Kusch:

A las luces de un sentir realmente americano, nuestra historia real sería muy otra cosa. No sería la serie de acontecimientos seleccionados ex profeso para destacar una inconcebible vocación de pulcritud del tipo del siglo XX, ni el mostrarnos como ciudadanos industriales y progresistas, sino de poner en evidencia esta simple sobrevivencia de machos y hembras que persiguen su fruto detrás de las murallas de la gran ciudad y muy al margen de todo el atuendo inteligente que solemos utilizar (2000, p. 244).

O sentir-se americano, como o autor fala, é esse pertencimento, esse estar aqui e dispor-se à natureza. Refere-se ao indígena que aqui se encontrava, que se faz presente atualmente e que, apesar de não possuir mais os recursos naturais que tinha antigamente, busca outras formas de sobrevivência.

Nossa história, a história da América, é anterior à “Era dos Descobrimentos”, à chegada dos portugueses em nossas terras. Há muitas teorias que falam sobre a vinda dos povos ameríndios para o território americano, mas existem duas que são mais abordadas nas escolas. Uma delas defende que os indígenas atravessaram o Estreito de Bering através de uma ponte de gelo que havia em uma era de glaciação, há cerca de 40 mil anos, segundo Leakey (1981, p. 93). Outra teoria, sustentada pelo arqueólogo Knut Fladmark³, afirma que os primeiros habitantes da América eram pescadores vindos da Polinésia, Ásia ou Austrália em embarcações precárias, através do Oceano Pacífico em tempos remotos. Confirmando essas idéias, em 1998, foram descobertos dois acampamentos marítimos desconhecidos no Peru, datando de mais de 10 mil anos atrás: são teorias que demonstram que os povos ameríndios desenvolveram uma cultura muito anterior à vinda dos povos europeus⁴.

Pensando assim, não há porque desconsiderar essa história anterior e ignorá-la, como alguns livros didáticos e professores o fazem, dedicando apenas uma parte de um capítulo ou uma única aula para abordá-la. É mais que isso, o povo americano provém dessa história excluída, desconhecida. Em muitas situações, somos vistos como um povo “sem identificação”, uma simples mescla de culturas em busca de um branqueamento. Consequentemente, fugimos de nossa origem a partir do momento em que aceitamos, sem contestar, contar a história de outro povo livremente como se fosse a nossa, omitindo nosso passado ameríndio.

Embora teça essas críticas, não tenho pretensões de realizar uma revolução na escola, mas gostaria ao menos de “plantar minha sementinha” em cada professor. Sinto que está na hora de começarmos a rever esses conceitos errôneos e ensinarmos às crianças e jovens algo além da história dita formal. E, nesse sentido, é preciso abordar também a história e a cultura dos povos originários do nosso país.

Infelizmente, no âmbito escolar, as mudanças são vagarosas e, para que, finalmente, fosse ensinada a questão indígena, foi sancionada, em 2008, a Lei Federal 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

³ Arqueólogo da Universidade Simon Fraser em Vancouver, no Canadá.

⁴ Fonte: <http://www.historiadomundo.com.br/artigos/povoacao-da-america.htm>

Afro-brasileira e **Indígena** nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Um grande passo foi dado, mas cabe ao poder público fiscalizar e às escolas implementarem a lei, realizando as devidas formações com os professores.

A pesquisa que realizo se dá nesse contexto de mudança que instiga a adaptação das escolas. O que me motivou foi o meu incômodo, enquanto educadora e pesquisadora da temática indígena, em relação ao trabalho que as escolas vêm realizando quanto aos povos originários, tratando-os, muitas vezes, de forma genérica, trabalhando-os somente durante a semana do Dia do Índio e de forma folclórica⁵. Ocorre que os alunos captam e reproduzem essas imagens estereotipadas, passadas pela mídia e por muitas ilustrações que estão em livros didáticos e de literatura, sendo que, quando falamos em indígena, a primeira imagem que acionamos é essa, mesmo que já tenhamos cruzado com indígenas em outro contexto, como nos parques, no centro da cidade e na universidade.

Refletindo em relação a esses conflitos, decidi realizar essa pesquisa, pois enquanto professora, já havia ouvido diferentes opiniões dos meus alunos e dos de outras séries a respeito dos povos indígenas. Incomodava-me a ideia genérica e estereotipada que muitos desses tinham e o desconhecimento em relação aos povos que habitam a região em que moram.

Essa dissertação tem o intuito de evidenciar o que muda na imagem que os alunos têm de índio⁶ em uma escola não-indígena que recebe, semanalmente, os Kaingang. Inicialmente, optei por pesquisar de que forma a temática era abordada em duas escolas: na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, que não trabalhava especificamente o tema; e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, que já trabalhava há anos com o tema e onde havia a presença constante de indígenas. Primeiramente, conversei com as coordenadoras de ambas as escolas. Nestas, apliquei questionários em alunos, professores e coordenadores, que foram analisados, porém me levaram a perceber que sozinhos não revelavam

⁵ Ou seja, o indígena estereotipado, que está presente nas lendas e fica caracterizado dessa forma.

⁶ A denominação “índio” foi adotada devido a um “erro geográfico” dos portugueses que acreditavam ter chegado às Índias. Segundo o Mini Dicionário Luft, índio é “1. Indiano. 2. Diz-se do nativo da América. 3. Diz-se do ou o natural do lugar ou país em que habita.”. Embora a palavra “índio” seja insignificante para nomear os povos originários, como deveriam ser corretamente designadas as mais de 200 etnias que habitam o Brasil, uso às vezes esta palavra em referência à forma como é abordada na escola.

tudo o que os alunos sabem sobre a temática indígena e sobre a vida dos povos ameríndios. Então, ao longo da caminhada, decidi seguir a pesquisa com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, aprofundando os saberes indígenas que lá estavam presentes. Para tanto, realizei duas oficinas com um grupo de alunos, durante as quais procurei fazê-los falar sobre o significado de ser indígena no mundo atual e sobre sua ancestralidade, trazendo os elementos indígenas com os quais se identificavam ou que faziam parte deles. Também observei as oficinas de cerâmica que ocorriam uma vez por semana com os Kaingang, analisando em que sentidos a sua presença modificava a visão e a opinião dos alunos em relação a eles.

O objetivo da pesquisa foi investigar, identificar e reconhecer os saberes indígenas que estão apropriados numa escola de Ensino Fundamental que, semanalmente, interage com um grupo de pessoas Kaingang.

Algumas questões mobilizaram meu pensamento ao longo da realização da pesquisa, como:

- O que se modifica na representação de índio dos alunos não-indígenas em uma escola com presença constante de Kaingang?
- Que identificações os alunos têm em relação aos saberes e práticas indígenas?
- O convívio com indígenas suscita o reconhecimento de ancestralidade ameríndia?
- Há identificação entre a história de vida dos alunos e a dos indígenas?

Estamos em um contexto em que os povos indígenas estão em evidência e buscam seus direitos. Algumas das conquistas são: o ingresso em universidades públicas por meio de cotas, o direito a uma educação escolar específica e diferenciada e, mais recentemente, a lei 11.645/2008.

O presente texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro, *Ventos que me trouxeram até estas bandas...*, discorro sobre os caminhos que me levaram à temática indígena e o porquê da escolha deste assunto. Também explico a metodologia que utilizei ao longo da pesquisa, meus primeiros movimentos nas escolas, a aplicação dos questionários e a mudança do rumo da pesquisa, quando optei por seguir com a escola Porto Alegre (EPA), realizando oficinas com os alunos e observando as oficinas de cerâmica com os Kaingang. Após, falo brevemente sobre as escolas pesquisadas: E.M.E.F Porto Alegre e a E.E.E.F. Souza Lobo.

Já em *Povos indígenas – silêncios, apagamentos, distorções*, descrevo a imagem que se tem dos indígenas na escola, de que forma estes aparecem na literatura, nas novelas e nos filmes. Mostro a importância de trabalhar a questão além das datas comemorativas, enfatizando as influências ameríndias presentes em nosso cotidiano e que, muitas vezes, não as reconhecemos enquanto tais. Em seguida, cito a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e suas implicações, dando ênfase para as pesquisas realizadas na área ao longo dos últimos dez anos.

No terceiro capítulo, *Os índios que conhecemos – um espelho da sociedade*, realizo uma apresentação das duas culturas com as quais convivi: a Guarani e a Kaingang. Apresento aspectos fundamentais de ambas e, como contraponto, mostro o que os alunos, professores e coordenadores das escolas pesquisadas responderam nos questionários em relação à temática indígena, a forma como esta é trabalhada e a visão que os estudantes têm acerca do tema.

Em *Povos indígenas: conhecimentos e reconhecimentos na escola não-indígena*, exponho as oficinas que realizei com os alunos, momento em que eles estabeleceram identificações e reconhecimento da sua ancestralidade indígena. Também abordo os saberes ameríndios que transitam pela escola Porto Alegre, percebidos ao longo da realização das Oficinas de Cerâmica com os Kaingang, quando ocorre interação entre as culturas, frequentemente, tanto pelos ensinamentos que as professoras de artes transmitem para os indígenas, quanto os conhecimentos tradicionais Kaingang que são compartilhados com os não-indígenas e a importância que há nessa troca.

E, para concluir, trago a narrativa Guarani da busca pela Terra sem Males – *Em busca da Yvy Mara Ey: a procura por um terreno de visibilidade* – e sua relação com a escola Porto Alegre, que aparece como um local que permite a interculturalidade nas relações entre os alunos não-indígenas e os Kaingang e opera como um espaço possibilitador da busca e do reconhecimento das suas ancestralidades.

1 VENTOS QUE ME TROUXERAM ATÉ ESTAS BANDAS...

O índio não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome “índio” veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho (JECUPÉ, 1998, p. 13).

Uma cena comum nas escolas observa-se no “Dia do Índio”: as crianças saem felizes, adornadas com penas (às vezes de papel), pinturas, colorem desenhos retratando o índio nu com um arco e uma flecha em suas mãos e entoando infundáveis “u-u-us”. Comigo não foi diferente.

Ao longo de minha escolarização, tive muitos questionamentos sobre os povos indígenas, mas estes nem sempre eram solucionados. Queria saber quem eram eles, de onde vieram, como chegaram aqui, a história dos povos indígenas do Brasil, mas só aprendia que eles já estavam aqui quando os portugueses chegaram. Essas inquietações permaneceram até meu ingresso na universidade.

Em 2005, quando cursava o segundo semestre de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a convite das professoras Simone e Carmem⁷, fui assistir às atividades da Semana dos Povos Indígenas, que ocorria na Faculdade de Educação⁸. Este foi o meu primeiro e efetivo contato com os povos indígenas e foi o que realmente me mobilizou a estudar o tema. Lá, descobri que havia duas etnias que viviam no Rio Grande do Sul, os Guarani e os Kaingang⁹. Após a palestra, eu e um grupo de colegas resolvemos realizar o trabalho final das disciplinas de História da Educação no Brasil e Sociologia da Educação II sobre Educação Indígena. Contatamos, então, a professora Maria Aparecida Bergamaschi que, após orientações e leituras, nos levou até a aldeia Guarani Anhetengúá. Passamos uma manhã observando uma aula na escola. Trago aqui algumas passagens sobre o período em que trabalhei na aldeia

⁷ Dra. Simone Valdete dos Santos e Dra. Carmem Bezerra Machado, professoras de História e Sociologia da Educação, respectivamente.

⁸ A Semana dos Povos Indígenas ocorre, desde 2004, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inicialmente, era organizada por três professoras: Maria Aparecida Bergamaschi, Simone Valdete dos Santos e Ana Maria de Barros Petersen. Nos últimos anos, houve uma movimentação dos alunos indígenas da universidade, que se dispuseram a assumir a organização esta semana.

⁹ Na época, não se sabia ainda da existência do povo Charrua.

Guarani Anhetenguá, pois foi a partir desse encontro que passei a estudar a temática indígena.

A aldeia Anhetenguá se situa na Lomba do Pinheiro em Porto Alegre. Como disse uma das minhas colegas, parecia um dia de domingo: calmo, silencioso. Dentro da escola, um galpão de madeira, se ouvia a voz do professor, que falava em Guarani com as crianças, além dos sons dos diversos animais que por lá circulavam¹⁰. Me encantei!

Nesse mesmo ano, ingressei em uma bolsa de extensão que auxiliava professores indígenas a desenvolverem materiais didáticos para trabalharem nas aldeias. Também entrei como bolsista voluntária no Programa Conexões de Saberes¹¹, no qual, em parceria com um programa de alfabetização, comecei a dar aulas na aldeia Anhetenguá, juntamente com mais três colegas.

Passei cerca de um ano e meio dando aula naquela aldeia, o que além da docência, me possibilitou realizar atividades de iniciação à pesquisa. O que mais me chamava atenção era o interesse das mulheres da aldeia pelas aulas, já que estas estavam sempre presentes. O silêncio era algo intrigante, mas com o tempo me acostumei. Descobri que na cultura Guarani também se aprende através do silêncio, do contemplamento¹², da risada, das visitas inesperadas...

Intrigava-me o fato de as mulheres irem mais à escola do que os homens. Descobri que a maioria dos homens já era alfabetizada em Guarani e Português e tinham boas noções de Matemática, que algumas mulheres tinham o domínio da leitura e da escrita em Português e Guarani e outras estavam no início do processo. A escola foi muito importante para as mulheres Guarani, porque propiciou um contato mais compreensível com a sociedade não-indígena, com a qual interagem, pelo fato de viverem na cidade e por serem elas as responsáveis por comercializar o artesanato. Para elas, a escola está associada à leitura e à escrita, ao conhecimento

¹⁰ Em nossas permanências na escola era comum, além da presença de crianças e adultos, a circulação de diversos bichinhos como: cachorros, galinhas e gatos.

¹¹ O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares/UFRGS estava inserido num Programa da SECAD/MEC. Cerca de 32 Universidades Federais brasileiras faziam parte do Programa Nacional. Na UFRGS as atividades iniciaram em setembro de 2005. Entre outros, esse programa tem o intuito de socializar os saberes de estudantes de origem popular, inserindo-os na universidade, além de estimular a produção acadêmica, através da realização de artigos e livros, desse conhecimento.

¹² Palavra que criei através da fusão de contemplação e encantamento. Esse termo, para mim, define o modo como os Guarani se relacionam com o mundo e o que eu sentia quando estava na aldeia. Um mero contemplar repleto de encantamento.

e ao reconhecimento do modo de vida da sociedade circundante, bem como a Matemática e a própria Língua Portuguesa que aprendiam nas aulas.

Com as idas e vindas à Aldeia, percebi que a aprendizagem das mulheres não era restrita somente ao ambiente escolar, mas a uma série de atividades rotineiras que eram realizadas dentro e fora da comunidade. Um exemplo é a confecção e a comercialização do artesanato. Nesta atividade, mostravam que sabiam calcular e escrever, em sua maioria. Já havia um conhecimento anterior, que só veio a ser complementado pela Escola, cujas aulas por nós desenvolvidas sempre procuraram respeitar o modo de vida Guarani. Em um almoço que realizamos conjuntamente na aldeia, o cacique “[...] nos elogiou muito em virtude do toque, do olhar, do sorriso, do amor. Disse que nós conseguimos entender as mulheres com o coração, por não sabermos falar Guarani”. (Diário de Campo – trabalho na escola Anhetengué – 02/08/2006).

O trabalho nem sempre era fácil, já que tínhamos que planejar aulas para os Guarani, ou seja, outro povo, outra cultura, outro modo de ser. Aí vieram os conflitos e a dificuldade: como dar aulas sem ser invasiva? A professora Maria Aparecida Bergamaschi nos orientava em grupos de estudo, quando podíamos conhecer melhor a cultura Guarani e buscar compreender o que lhes interessava aprender ou não.

Também havia as diferenças culturais, com as quais tivemos que nos acostumar, como por exemplo, chegar à escola e apenas duas pessoas, normalmente mulheres, virem assistir a aula. Ou então o fato de não darmos aula em dias de chuva, pois nesses dias, em geral, as pessoas ficam recolhidas em suas casas. Ao analisar a frequência das pessoas Guarani nas aulas, Bergamaschi (2007, p. 207) observou que algumas pessoas apresentaram assiduidade integral, já outras frequentam irregularmente, todas respeitando suas vontades. Enquanto nós, ocidentais, tentamos controlar os tempos, espaços e corpos das crianças e jovens na escola, os Guarani vêm nos ensinar que temos que respeitar a vontade da pessoa, que aprendizagem ocorre quando estamos dispostos, enquanto há encantamento... Em relação ao tempo escolar, Menezes e Bergamaschi (2009, p. 185) falam que as aulas indígenas funcionam como um “Tempo do encantamento!” sendo este o indicador da duração de uma aula na escola Guarani. “Percebo que, enquanto há encanto, estão, professor e alunos, envolvidos em atividades que fazem sentido naquele momento: terminado o envolvimento, termina a aula”.

Para nós, acostumados ao funcionamento da escola não-indígena, era bem difícil no início, mas aos poucos fomos tentando nos distanciar desse olhar da escola “ocidentalizada” e aprendendo a contemplar os momentos de encantamento que envolviam a escola na aldeia Guarani Anhetenguá. Um exemplo que mostra outro modo de relacionamento, em que a afetividade figura em primeiro plano, ocorreu em um dia após os alunos ficarem quase um mês sem aula em virtude dos desencontros e da chuva: “Hoje fomos para a Lomba. Todos estavam ansiosos nos esperando dentro da sala de aula com o caderno em mãos. Recepção calorosa. Nasceram os filhotes de cachorro e eles já estão grandes. O tempo passou. Todos sorridentes nos receberam saudosamente, como a um amigo que não viam há tempos...” (Diário de Campo – trabalho na escola Anhetenguá – 02/06/2006).

Nesse meio tempo, também tive oportunidade de conhecer os Kaingang das aldeias situadas no Morro do Osso (Porto Alegre/RS) e de São Leopoldo (RS) e ter contato com uma outra forma de pensar. Na época em que eu visitei o Morro do Osso, o poder público estava tentando retirá-los de lá, pois havia queixas dos moradores do bairro e de ambientalistas. O grupo Kaingang já estava em uma luta contínua para provar que na terra havia um cemitério indígena, e que, portanto, era uma terra indígena de fato. A luta permanece até hoje. Segundo Pradela e Saldanha (2008, p. 60):

Ainda no ano de 2004, outras ações dos fóg (brancos/não-índios) marcariam e apresentariam-se como alternativas de ‘intervenção’ a presença dos Kaingang no Morro do Osso: ‘denúncias’ de descaso e maus tratos com as crianças pelos indígenas, perpetradas por moradores da localidade Sétimo Céu contra os Kaingang; campanhas difamatórias erigidas na mídia local contra o grupo por ‘ambientalistas’ e pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre; não-reconhecimento da presença Kaingang no Morro do Osso por parte do governo federal, através da FUNAI, que se recusou terminantemente a reconhecer aos índios até mesmo o direito a um laudo antropológico que avaliasse sua presença na cidade.

Permaneci envolvida diretamente com a temática indígena até o início de 2007, quando os ventos me levaram para outra direção. Mas a saudade e a curiosidade ainda me inquietavam. Em 2008, resolvi então realizar meu trabalho de conclusão de curso sobre a temática, orientado pela professora Maria Aparecida Bergamaschi. O trabalho, intitulado “A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais”, versou sobre as formas como as professoras dos anos iniciais abordavam a temática indígena e que imagem de índio passavam aos seus alunos. Ainda nesse ano, foi lançado o livro *Povos Indígenas & Educação*

(BERGAMASCHI, 2008), no qual publiquei, em coautoria com duas colegas, o artigo “Literatura infanto-juvenil e a temática indígena: possibilidades na escola” que falava sobre alguns livros de literatura infanto-juvenil relacionados à temática indígena e apresentava sugestões de aplicação na escola.

Em 2009, ingressei no Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o intuito de pesquisar como está se dando a aplicação da lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com enfoque na temática indígena, e que recursos estão disponíveis para que os professores trabalhem esse tema em suas aulas. Como percebi que a primeira parte da pesquisa não estava saindo do lugar e os resultados obtidos com a aplicação de questionários me mostravam o que eu já sabia, optei, após a defesa do projeto e devido a sugestões da banca, por focar meu trabalho na legitimação dos saberes indígenas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, já que esta realiza oficinas de cerâmica com os Kaingang há cinco anos e há presença semanal de indígenas na escola, visando saber o que muda na concepção dos alunos que mantêm uma relação próxima a eles.

Atualmente, sou professora do terceiro ano do Ensino Fundamental no Colégio La Salle São João, onde observo, na prática, as concepções que os alunos e meus colegas de profissão têm em relação à temática indígena. É lá que tenho a oportunidade de transmitir aos alunos meu conhecimento acerca dos povos ameríndios e de tentar mexer com a concepção que eles têm em relação ao tema.

É em sala de aula que fico sabendo o que os alunos efetivamente pensam sobre os povos ameríndios e que imagens eles têm destes. Muitas crianças se surpreendem ao saber que há uma variedade de línguas e etnias no Brasil, as quais eles denominam de índios. No colégio, posso ir mais além, apresentar as aldeias do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, seus modos de vida, suas especificidades, sua proximidade a nós. Posso tornar os ameríndios visíveis aos olhos dos meus alunos. Além disso, realizo uma oficina, com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, sobre os povos indígenas do Rio Grande do Sul, pois eles realizam um trabalho sobre as etnias formadoras do nosso Estado e esta é uma forma de aproximá-los do tema.

Em relação aos colegas de trabalho, procurei auxiliá-los fazendo um levantamento de materiais de literatura infanto-juvenil que havia na biblioteca, separando-os para o uso. Também me prontifiquei a separar artigos que tratam

sobre o ensino da temática indígena na escola e enviar por e-mail, além de levar pequenos vídeos sobre a aldeia Anhetenguá para fazermos uma reflexão.

Inserida neste ambiente escolar, mas também retornando à academia, me senti mobilizada a estudar novamente a temática indígena, pesquisar como ela aparece nos anos iniciais de escolarização em escolas de Ensino Fundamental. Interesse-me também em constatar o que se modifica em relação ao ensino-aprendizagem da temática indígena em uma escola onde há uma presença indígena constante.

13



1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os educandos nos apresentam muitas imagens de índio¹⁴. Isso se deve ao fato do indígena aparecer ilustrado em diferentes meios de comunicação, como gibis infantis, por intermédio de personagens como “Papa Capim”, ou no desenho infantil “Pica Pau”, como o “Chefe Charlie Cavalo”, e, ainda, em músicas como “Vamos Brincar de Índio”, da Xuxa ou “1, 2, 3 indiozinhos”, que são ensinadas para crianças de Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2003, p. 25):

O ‘índio’ é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades.

Imagens de índio circulam por vários meios, tanto é que constituímos muitas compreensões de povos indígenas, baseados nesses materiais midiáticos. Em geral, as crianças não reconhecem os indígenas que vivem na cidade enquanto tais, por

¹³ Na imagem, cerâmica produzida pelos Kaingang na oficina que acontece na E.M.E.F. Porto Alegre. As marcas compridas provêm da metade Kamé e o K traz a lembrança dos Kaingang.

¹⁴ A maioria dessas imagens traz uma visão genérica, como se todos os povos fossem iguais, e estereotipada, considerando somente a imagem idealizada do indígena como aquele que anda nu, vive na natureza, caça, pesca, entre outros.

terem internalizado muitas das imagens que a mídia e os materiais didáticos mostram. Muitos dos personagens indígenas, presentes na literatura e nos meios de comunicação, aparecem de forma romântica, como submissos e com uma relação de admiração para com os não-indígenas e de proteção para com a natureza. Bonin (2007, p. 95) fala que:

Os índios, enquanto sujeitos construídos para compor a cena original de nacionalidade, não são rebeldes, mas aqueles que entraram em íntima comunhão com um projeto de nação, integrando-se, como súditos, à cultura nacional, e essa conciliação histórica apaga a violência e assimetria das relações de poder estabelecidas entre estas diferentes sociedades. Desse modo, se estabelece uma ordem hierárquica na qual cada cultura ocupa um lugar na narrativa fundacional.

A literatura do século XIX, por exemplo, enquanto projeto de construção de uma identidade nacional brasileira, caracteriza os indígenas como “bons selvagens”, que aliados aos não-indígenas, supostamente lutam pelos mesmos ideais. De acordo com Schwarcz (1998, p. 134) o indígena surgia como um exemplo a ser seguido, como herói e vítima de um processo de colonização que o atropelava. Nesse sentido, podemos ver que as obras “*Iracema*” e “*O Guarani*”, de José de Alencar, retratam o índio como um ser dócil, puro, bondoso, romântico, quase como um elemento da natureza. Mas também há a versão que retrata o indígena como preguiçoso, um anti-herói e um empecilho para o desenvolvimento do país, como “*Macunaíma*”, de Mario de Andrade, obra do século XX, pertencente ao movimento modernista.

Outras formas de construção genérica e estereotipada sobre os indígenas aparecem em filmes e novelas. A novela mais recente que abordou o tema foi *Araguaia*, apresentada entre 2010 e 2011 pela Rede Globo, na qual Estela, a última descendente da etnia Karuê, casa-se com Fernando para assegurar-se de que uma maldição do seu povo, que ocorre há anos, seria cumprida. Inicialmente, ela aparece como não-indígena, mas, no desenrolar da novela, assume sua identidade ameríndia, mostrando-se índia através de pinturas vazias de significado e vestimentas semelhantes a dos indígenas norte-americanos. Estela representa a fragilidade, por ser uma das últimas descendentes de seu povo, mas também muita determinação, quando se apaixona por Solano, filho de Fernando, e se empenha em acabar com a maldição, já que está grávida e seu filho pode ser amaldiçoado também.

Os filmes mais recentes, que retratam indígenas, são os da saga “Crepúsculo”. Um dos personagens principais é Jacob, descendente da etnia norte-americana Quileut. Este se transforma em lobo para proteger os habitantes de Forks (cidade onde se desenrola a história) dos “Frios”, que seriam os vampiros. Aqui o indígena aparece representando a força e a coragem, podendo ser considerado um super-herói.

É a partir dessas imagens que as crianças e jovens vão constituindo sua visão a respeito dos povos ameríndios e chegam à escola com esse pré-conceito em relação aos povos indígenas. Segundo Paes (2008, p. 70)

[...] os discursos produzidos pela escola e outros aparelhos culturais, funcionando e se instituindo como regimes de verdade, implicam a construção de representações de mundo, de sujeitos e o modo como se estabelecem as relações do sujeito com sua cultura e consigo mesmo. Não há dúvidas quanto ao posicionamento do cinema como uma máquina de representação. Narrando histórias, mesmo que assumidamente ficcionais, o cinema disponibiliza e negocia com o espectador valores e significados acionados pelos seus códigos específicos, no movimento e entrelaçamento dos personagens no desenrolar de seu enredo; o enunciado fílmico narra, nomina, posiciona, descreve sujeitos e suas formas de ser e estar no mundo.

Acontece que, em cada meio de comunicação, os alunos encontram uma informação diferenciada sobre os indígenas, criando-se diferentes estereótipos e imagens que, se não trabalhadas de forma adequada e com profundidade na escola, se mantêm em seu imaginário.

Muitos professores dos cursos de História e de Pedagogia não recebem formação específica que abranja a história e cultura dos povos indígenas na faculdade e ficam restritos aos conhecimentos básicos, ao folclore e às lendas, tornando ainda mais estigmatizado o ensino do tema. O trabalho acaba ficando restrito ao “Dia do Índio”, ao que aparece em alguns capítulos dos livros de História e se a temática indígena estiver inserida no conteúdo enfoque da série, como quando se trabalham as Missões Jesuíticas, História do Brasil, América Latina, Porto Alegre ou Rio Grande do Sul.

Em sua tese, Bonin (2007, p. 67) investigou a percepção que os alunos de graduação, futuros professores, tinham a respeito dos indígenas. A autora fala que aos poucos foi sendo provocada

[...] a indagar sobre as articulações estabelecidas ao nomear, descrever e posicionar os povos indígenas [...]. As articulações estabelecidas nas

narrativas dos estudantes vinculam povos indígenas e identidade nacional; índio e natureza; práticas indígenas e pensamento mágico.

Se o ensino de História permanecer estagnado nos conteúdos que elegem a Europa como centro, nossas histórias e nossos povos vão permanecer descaracterizados, estereotipados. Segundo Kusch (1999, p. 284), não somos nós que modificamos a realidade e, sim, a realidade encarnada no outro, no caso o indígena, que nos modifica, e o insulto é o último recurso para estabelecer sentido ao “nosso” mundo. O fato de o indígena viver na perspectiva do *mero estar*, do contemplamento, nos incomoda enquanto estamos em plena *dinâmica* do ser alguém. Ao mesmo tempo em que o simples fato de estar aí nos incomoda, quando vemos um indígena utilizando objetos que fazem parte da cultura ocidental não aceitamos essa *fagocitação*¹⁵, essa apropriação de artefatos que não fazem parte daquela cultura. Talvez seja por isso que nos deparamos com discursos preconceituosos quanto ao indígena, como forma de afirmar nossa posição etnocêntrica e eurocêntrica ou “pseudo-ocidental”.

Se permanecermos considerando uma única cultura como válida, não iremos reconhecer a pluralidade existente no nosso país e acabaremos caindo no senso comum de homogeneizar todos os povos de diferentes etnias que aqui vivem, exaltando a ideia de identidade nacional, “pseudo-ocidental”.

Partindo dessas considerações relacionadas à formação dos professores e à imagem de índio que os alunos apresentam, elegi pesquisar a implementação da lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade de ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, em escolas não-indígenas e ver o que os estudantes, professores e coordenadores conheciam em relação ao tema. Comecei a pensar nas escolas onde iria realizar a pesquisa, mas foi difícil selecioná-las, pois não há muitas que trabalhem a temática indígena. Primeiramente, pensei em escolher alguma que trabalhasse com a lei 10.639/2003, a antecessora da lei 11.645/2008, mas as primeiras tentativas foram frustradas. Parti então para os contatos com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A pessoa responsável pelo setor indígena no estado me disse que ainda não havia

¹⁵ Kusch (1999) diz que o americano é resultado da fagocitação ocorrida no encontro do europeu e do indígena: o estar ameríndio fagocitou o ser europeu e dessa “mestiçagem” surge o americano.

instituído a obrigatoriedade do trabalho e que a cobrança seria feita pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Já a pessoa responsável pelo setor indígena da Secretaria Municipal prontamente indicou uma escola que realiza um trabalho com os Kaingang há algum tempo, antes mesmo da existência da lei. A história dessa escola e sua configuração me interessaram, pois, em alguns aspectos, ela se assemelha às escolas indígenas, já que os alunos, jovens em situação de risco, fazem parte de um setor excluído e marginalizado pela sociedade, tal como os povos indígenas. A partir desse contato, poderiam se dar identificações de situações cotidianas.

Outra semelhança presente é que:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre se assemelha com as escolas indígenas em sua configuração, pois alguns estudantes partilham dessa inconstância e desses momentos de encantamento que envolvem a escola. Alguns alunos vão à escola regularmente, enquanto outros frequentam por um tempo e desaparecem, mas após alguns dias retornam (Diário de Campo, 07/05/2010).

Após selecionar as escolas, fui até elas apresentar meu projeto de dissertação, explicitando às coordenadoras o que queria pesquisar. A escola Porto Alegre solicitou que eu o apresentasse também aos professores. Nesse projeto, coloquei as questões principais da pesquisa, como: a implementação da lei, a formação de professores, a disponibilidade de materiais relacionados ao tema e que conhecimentos os alunos, professores e coordenadores tinham acerca da temática ameríndia. Também explicito o modo como gostaria de realizá-la, inicialmente, a partir de questionários e, posteriormente, realizando entrevistas com pequenos grupos de alunos. Mostrei os questionários a eles e me dispus a aplicá-los nas turmas em uma data combinada previamente. Expliquei que, a partir dos dados obtidos nos questionários, seriam escolhidas as turmas, os professores e coordenadores para análise e para a realização das entrevistas na próxima fase da pesquisa.

Na etapa inicial do projeto de dissertação, foram aplicados questionários (apêndices 1, 2, 3 e 4) a alunos, professores e coordenadores dessas duas escolas. Nestes questionários, foi feito um levantamento sobre o que conheciam a respeito da lei 11.645/2008 e como estava se dando sua aplicação nas escolas. Em relação aos alunos, foram feitas perguntas simples, mas que permitissem mostrar que noção de índio elas tinham, que imagens lhes eram transmitidas pelos professores e pelos

livros didáticos. Quanto aos professores, foram feitas perguntas relacionadas à formação em temática indígena, que tipo de material conheciam e estava disponível na biblioteca da escola, se tinham conhecimento da lei e que mudanças esta trouxe para a escola. Referente aos coordenadores, questionei se as escolas estavam realizando algum tipo de formação relacionada à temática indígena, de que forma trabalhava-se o tema, que recursos utilizavam, se havia livros de literatura infanto-juvenil relacionados ao tema e se tinham conhecimento da lei 11.645/2008. Nesse primeiro movimento, os questionários foram aplicados em seis turmas da escola da rede estadual, abrangendo duas turmas de 2º ano (45 alunos), duas de 3º ano (36 alunos), uma de 4º ano (26 alunos) e uma turma de 4ª série (30 alunos) do Ensino Fundamental, e em três turmas da escola da rede municipal de Porto Alegre, levando em conta uma turma da Totalidade 1¹⁶ (3 alunos), uma turma da Totalidade 2 (4 alunos) e uma turma da Totalidade 3 (3 alunos).

A partir desses questionários, selecionei para análise, em um primeiro momento, as turmas e respostas que ofereciam maiores subsídios para aprofundar a pesquisa. Optei pelos desenhos feitos pelas turmas de 2º ano, pois muitos alunos ainda não estavam alfabetizados e essa era a forma que tinham de responder às perguntas feitas. Escolhi os questionários realizados com a 4ª série e a totalidade 3, pois percebi que, nesse nível de ensino, os alunos já tinham um posicionamento crítico em relação à temática e souberam se expressar melhor durante a aplicação dos questionários. Quanto aos professores e coordenadores, também selecionei as respostas que acreditei serem pertinentes e que renderiam uma análise mais aprofundada. Esses dados são importantes, pois apontam o que é necessário aprimorar quanto ao ensino da temática indígena nas escolas não-indígenas e se os materiais didáticos utilizados estão contemplando o tema de forma adequada.

Além dos questionários, fiz uso do Diário de Campo para anotações dos caminhos e percalços ao longo da pesquisa, bem como para o registro de falas e de momentos vivenciados no processo.

¹⁶ As totalidades correspondem ao nível do aluno no processo de escolarização. As totalidades abrangidas na pesquisa são as seguintes: T1 (alfabetização, equivalente a 1ª série), T2 (sistematização do código escrito de da leitura, equivalente a 2ª série) e T3 (final dos anos iniciais, equivalente a 3ª e 4ª séries).

Após a defesa do projeto, decidi mudar o foco da pesquisa, já que as respostas dos questionários e dos trabalhos dos alunos apontavam o já sabido e que, embora sejam dados importantes, pois mostram a realidade nas escolas brasileiras quanto ao que se ensina sobre a temática indígena, me traziam respostas escolarizadas que diziam pouco a respeito dos povos ameríndios. Decidi ir além das respostas dos questionários, mas sem deixar de analisá-las nessa dissertação, pois seus dados apontavam questões que necessitam ser aprimoradas o quanto antes nas escolas pesquisadas.

Optei por aprofundar meu trabalho na E.M.E.F. Porto Alegre, pois a escola possui um trabalho anterior à lei relacionado à temática indígena e há circulação semanal dos Kaingang em função das oficinas de cerâmica, o que poderia me proporcionar um maior aprofundamento em relação ao tema. Um dos motivos que me fez modificar a forma como estava conduzindo a pesquisa foi que os dados dos questionários apontavam para fatos já conhecidos. Outro, foi perceber que os questionários fazem com que o estudante acione a resposta mais rápida que vem à mente, não problematizando as perguntas. Segundo Campos (2008, p.41) “[...] é preciso ir além das respostas estereotipadas, das reiteraões, que na realidade significam resistências que essas crianças desenvolveram para sobreviver em condições de repressão.” Por isso, planejei oficinas com os alunos, criando situações didáticas que favoreciam a conversa sobre o tema e a exposição de suas concepções de índio. Realizei duas oficinas, visando instigar os alunos a participarem e refletirem sobre a temática indígena e a circulação dos Kaingang em sua escola, buscando o reconhecimento da história dos alunos, sua relação com os povos ameríndios e suscitar um debate sobre o que os alunos realmente sabiam com relação ao assunto.

Após a realização das oficinas com os alunos, passei a observar a Oficina de Cerâmica¹⁷, que é realizada semanalmente por um grupo de indígenas Kaingang do Morro do Osso, com intuito de visualizar o que muda na percepção dos alunos da E.M.E.F. Porto Alegre com a proposta da oficina e com a presença indígena.

¹⁷ As Oficinas de Cerâmica são realizadas semanalmente pelos Kaingang do Morro do Osso, visando retomar a arte de fazer cerâmica. Mais adiante explicarei mais detalhadamente esta atividade.

1.2 AS ESCOLAS PESQUISADAS

1.2.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) foi fundada em 30 de agosto de 1995 e atendia, inicialmente, meninos em situação de rua. Se situa na rua Washington Luís, no Centro de Porto Alegre. Como os alunos nem sempre são frequentes, no período em que apliquei os questionários havia cerca de 20 alunos nas primeiras totalidades de ensino.

É uma escola dirigida, atualmente, a jovens e adultos em situação de risco social¹⁸ e pessoal e os níveis se subdividem em totalidades. As totalidades iniciais se dividem nas totalidades 1, 2 e 3. Segundo informações que constam no site da Secretaria Municipal de Educação, as totalidades iniciais “visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos e numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas Totalidades Finais”¹⁹. O aluno vai avançando nas totalidades conforme seu progresso, não precisando permanecer um ano inteiro em cada uma, mas sim o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos.

Na escola há o Núcleo de Trabalho Educacional (NTE), implantado em 1999, cuja função é fazer com que os alunos reconheçam sua *ancestralidade* e sua *identidade*. Segundo Munduruku (2002, p. 3), é necessário fazer com que as pessoas percebam que somos a continuação de um fio que se constrói no invisível, que somos a extensão de um fio que nasceu há muito tempo atrás e é continuado por nós. Temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada todo dia.

Refletindo nessa perspectiva, a EPA realizou projetos que visavam a busca pela ancestralidade e que possibilitassem um futuro profissional aos alunos, de modo a fortalecer suas identidades atuais pela busca de pertencimentos. Dentro do NTE são realizadas as oficinas de cerâmica com os Kaingang e de papel artesanal, jardinagem e informática com os alunos. Segundo informação contida no site da

¹⁸ As pessoas que vivem em situação de risco social têm condições precárias de habitação e saneamento, subemprego, subconsumo, falta de integração e suporte familiar e baixos níveis educacionais e culturais.

¹⁹ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=307

escola “O Núcleo do Trabalho Educativo da EPA [...] tem como perspectiva constituir-se em espaço de cidadania, onde a experiência de trabalho seja vivenciada de forma autoral, crítica e solidária”²⁰. É importante frisar que vários estudantes saíram da situação de vulnerabilidade em função das oficinas, conforme a descrição no site²¹ da escola:

São estas parcerias, com ações emancipatórias, que contribuem para o enfrentamento dos importantes problemas sociais de nossos tempos, conjugando subsídios teóricos e práticos com tolerância, acolhimento, diálogo, afeto, trabalho coletivo, incremento da sociabilidade e valorização dos participantes como protagonistas, de forma que o jovem perceba o seu valor enquanto cidadão.

Pensando nesses alunos, a EPA também desenvolve projetos que fazem com que transmitam sua aprendizagem a outros colegas. Para isso, realizaram uma série de oficinas que são feitas no turno inverso com os alunos que desejam ser monitores das turmas de outros níveis. Criaram, em 2005, o projeto “Fazendo Cerâmica hoje como Nossos Avós”, que concretiza o sonho Kaingang de fazer cerâmica em Porto Alegre. O projeto consiste em oficinas de arte-cerâmica, ministradas por professores e jovens artesãos estudantes da EPA, dirigidas a crianças, jovens e adultos indígenas, e que já resultou na produção e publicação da cartilha denominada “Fazendo Cerâmica Hoje como Nossos Avós (Gohor hanja ũri ãg jog si ag riken)”. Essas oficinas visam a valorização dos saberes, das técnicas e formas da cultura material Kaingang, em diálogo com os conhecimentos e técnicas acadêmicas.

A partir dessas oficinas, a escola faz dois movimentos: evoca a ancestralidade dos alunos e dos Kaingang e auxilia na reapropriação das técnicas de cerâmica com os Kaingang, atividade que havia sido posta de lado devido a escassez de matéria-prima e a perda de acesso aos espaços que continham argila.

Retomarei o assunto no capítulo 4 “*Povos indígenas: conhecimentos e reconhecimentos na escola não-indígena*”, no qual analisarei as oficinas de cerâmica que foram observadas.



²⁰ <http://epa.rg3.net/>

²¹ Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/nte.html>>. Acesso em 19 de junho de 2011.

1.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo foi fundada em 31 de março de 1914. Situa-se na Avenida Bahia, no bairro São Geraldo, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Atende crianças, jovens e adultos, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos são de classe média e baixa e, geralmente, moram próximo à escola ou são filhos de trabalhadores da região, segundo dados da secretaria da escola.

Na escola, há cerca de 690 alunos. Esta possui dois prédios e as aulas ocorrem em três turnos: manhã, tarde (pré-escola B à 8ª série) e noite (1ª à 8ª série, com Educação de Jovens e Adultos).

A Proposta Pedagógica da escola está de acordo com o Plano Político Pedagógico, cuja ênfase é a questão da promoção da cidadania através do trabalho com os conteúdos, em sala de aula, bem como de um espaço criativo, com liberdade, respeito, contemplando o ser humano como pessoa na sua totalidade, em desenvolvimento. A avaliação da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é expressa por meio de pareceres e objetivos assinalados pelo professor. A partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a avaliação é expressa por meio de notas.

Em conversa com a coordenadora pedagógica, ela afirmou que a escola não tem um planejamento direcionado à temática indígena e que esta é trabalhada ao longo do ano e próximo ao 19 de abril, pois a escola tem que dar conta de várias outras demandas que, segundo ela, vêm da Secretaria Estadual de Educação.

Partindo da realidade atual em que as escolas se encontram e vendo a forma como a temática indígena é trabalhada, pode-se pensar por que há tantos jovens que reproduzem uma imagem de índio estereotipada. O trabalho diferencial realizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre vem desafiando a forma como se pensa em relação aos povos indígenas, já que trabalha com a realidade indígena dentro e fora de seus muros.

Infelizmente, são poucas as escolas que trabalham com um posicionamento diferenciado em relação ao tema, buscando formações e materiais atualizados. Percebemos um silenciamento sutil, um apagamento de identidades e a distorção da imagem do indígena a partir do trabalho estereotipado, como tratarei em seguida.

2 POVOS INDÍGENAS – SILÊNCIOS, APAGAMENTOS, DISTORÇÕES

“Antes que o homem aqui chegasse
 As Terras Brasileiras
 Eram habitadas e amadas
 Por mais de 3 milhões de índios
 Proprietários felizes
 Da Terra Brasília.
 Pois todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Mas agora eles só tem
 O dia 19 de Abril”
 (Música “Todo dia era dia de índio” – Jorge Ben Jor)

Os indígenas fazem parte do nosso cotidiano. Estão nas ruas do centro da cidade, nos parques, na universidade, em aldeias espalhadas por todo o Rio Grande do Sul e pelo Brasil, ou seja, estão inseridos no meio urbano²². Porém, nem sempre os reconhecemos, pois predomina uma invisibilidade dada pelo desconhecimento que temos sobre os povos indígenas, suas histórias e suas culturas. Em geral, temos uma imagem de índio vinculada ao passado, conforme aprendemos desde pequenos na escola.

Quando visualizamos um indígena, geralmente, o associamos a ideias que construímos do mesmo, que muitas vezes são as que aprendemos na escola. Zamboni e Bergamaschi (2009, p. 5) falam que essas ideias decorrem:

[...] de um ensino pautado predominantemente por parâmetros eurocêntricos que contribuíram sobremaneira para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira e, de certa forma, é compreensível, embora não justificável, a mentalidade ainda predomina, responsável por atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Assim como todos os outros povos, como todas as outras sociedades, os indígenas modificaram seu modo de viver, adaptando-se e criando novas realidades, já que também residem em meio aos não-indígenas e, muitas vezes, em grandes centros urbanos. Há uma historicidade, uma vida que se transforma mesmo longe do contato com os não-indígenas. Muitos povos indígenas se relacionam entre si e

²² Em Porto Alegre há cerca de cinco aldeias das etnias Guarani, Kaingang e Charrua. Dessas, três já possuem escola indígena: a aldeia Kaingang Topê Pãn do Morro do Osso; Fág Nin da Lomba do Pinheiro e a Guarani Anhtetenguá da Lomba do Pinheiro (dados coletados no site <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/relatorio_finalindigenas_fasc.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2011.

incorporam práticas uns dos outros e o mesmo ocorre entre os índios da cidade e os não-índigenas.

No documentário “Perambulantes: a vida do povo de Acuab em Porto Alegre”²³, o cacique da Aldeia Anhetenguá, José Cirilo Pires Morínico, fala que muitas vezes as pessoas acham que não existem mais indígenas ou que aqueles que elas veem circulando pela cidade não mais o são, pois não andam nus, com cocares e nem vivem em uma aldeia por elas idealizadas. Cirilo ainda afirma em seu depoimento que não é porque ele usa celular, roupas ou porque assiste à televisão que ele abandonou sua cultura, seu modo de viver, mas este é um modo de se inserir na cultura do outro e conhecê-lo. Segundo Kusch (2000, p. 150), “los objetos nuevos no son más que los antiguos utensilios que responden ahora a otro orden de necesidades.” As necessidades dos povos indígenas que vivem nas cidades mudaram, se adaptaram, já que eles não dispõem dos mesmos recursos que havia antigamente. Em meio ao desenvolvimento dos meios de comunicação, também é necessário que possuam telefones, televisões e computadores que os auxiliem a saberem sobre o que acontece no meio onde vivem e reivindicar seus direitos.

Por mais que adquiram e utilizem tais objetos, os Guarani não têm com esses a mesma relação que os não-índigenas. O uso se dá no presente, sem pensar em sua durabilidade. Conforme Bergamaschi (2005, p. 106):

Os objetos não têm, na vida dos Guarani, o mesmo valor que a eles atribuímos e isso nos escandaliza, pois não é comum nas aldeias a sacralização dos objetos e, ao vê-los jogados, os olhos desavisados julgam tal desapego como descuido, desleixo e negligência.

Acontece que os Guarani continuam seguindo o mesmo ciclo com os objetos que usavam antigamente e deixam esses em meio à terra, às plantas para que “retornem” à natureza, o que nem sempre ocorre, dependendo do material com que são feitos. Ao olhar dos *juruá*, tornam-se um amontoado de lixo e objetos inutilizados.

Com a mudança do meio em que estão inseridos, também há a modificação do modo de vida e de utensílios que são usados na fabricação do artesanato. Em uma palestra na Faculdade de Educação, realizada em 11/05/2010, Francisco

²³ O documentário foi realizado por Giancarla Brunetto e Karine Emerich visando mostrar a vida em algumas comunidades indígenas em Porto Alegre. São abordados temas como as ações afirmativas, o direito social da propriedade, as políticas indigenistas, entre outros assuntos.

Rokàg dos Santos, vice-cacique da aldeia Kaingang Topê Pan, do Morro do Osso, Porto Alegre, RS, disse que, quando era criança, vivia da natureza. Com a Reforma Agrária²⁴, houve invasão das áreas indígenas e derrubada de árvores, transformando as aldeias em fazendas. Ele também relatou que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) queria que eles fossem agricultores. Como essa proposta não funcionou, Francisco *Rokàg* dos Santos começou a fazer artesanato para vender e, por isso, acabou se aproximando das cidades grandes.

Devido à falta de espaço e de recursos nas aldeias situadas nas cidades ou próximas a elas, não é mais possível viver como antigamente, pois não há mais caça, os rios estão poluídos, impossibilitando a pesca, e há pouca terra para plantar e colher. Essa é uma das razões pelas quais vemos índios realizando práticas que não faziam parte de sua cultura anteriormente, como comercializar o artesanato e estudar nas universidades. O depoimento de Gersen Baniwa²⁵ explicita a forma como os indígenas vivem atualmente:

O índio de hoje preserva suas tradições, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos, etc.

Segundo Rodrigo Venzon²⁶, há duas formas do indígena viver na cidade. A primeira seria viver **da** cidade, ou seja, vir, vender, trocar e retornar para suas aldeias, em terras indígenas mais distantes dos centros urbanos. A segunda seria viver **na** cidade, ou seja, a dispersão das comunidades e a vinda para as periferias das cidades. Estes movimentos propiciam um processo de hibridação²⁷ e, conforme

²⁴ Refere-se à Reforma Agrária implementada no Estado do Rio Grande do Sul nos anos 40, em que terras demarcadas como indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), foram alvo de “colonização”, loteadas e vendidas a famílias não-indígenas. Após a Constituição de 1988, iniciou-se um conflituoso processo de reapropriação, por parte do povo Kaingang.

²⁵ Gersen Luciano dos Santos Baniwa é antropólogo, diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP e representante indígena no Conselho Nacional de Educação. Entrevista à revista Dimensão, maio/jun, 2008.

http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf.

²⁶ Antropólogo que coordena, pela segunda vez, o setor de Educação Indígena na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Fala de uma palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 11/05/2010.

²⁷ Canclini (1997, p.19) define hibridação como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Said (apud BURKE, 2003, p. 53), “todas as culturas estão envolvidas entre si – nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas”.

Mesmo com esses novos modos de viver dos indígenas, as propostas escolares, em geral, insistem em retratá-los no passado, de uma forma que eles já não vivem mais e desconsiderando, também, a pluralidade de línguas e povos. Na escola, vemos imagens do índio nu ou com uma tanguinha, com um penacho ou um cocar na cabeça, utilizando arco e flecha e vivendo em ocas, quase que isolados do mundo. É como, normalmente, aparecem nos livros didáticos. Há também a tendência de só trabalhar esta temática no período próximo ao dia 19 de abril, por ser o “Dia do Índio”.

Não se pode esquecer que o dia 19 de abril tem uma grande importância política para os povos indígenas, pois é um marco na luta por seus direitos. Essa data foi escolhida como *Dia do Índio* durante o *I Congresso Indigenista Interamericano*, realizado no México, em 1940. A data foi escolhida para homenagear um herói indígena asteca, o Cuauhtémoc²⁸. Este foi o último Governador Asteca de Tenochtitlán e o último Imperador Asteca. Seu nome significa “águia que cai” na língua Nahuatl. Foi martirizado e morto pelo explorador e conquistador espanhol Hernán Cortez. O “Dia do Índio” só foi implantado no Brasil em 1943, quando o Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei Nº 5.540, de 02 de junho de 1943, a adotou oficialmente.

O Dia do Índio é uma conquista que tivemos em uma época em que o tema não era muito explorado. O problema é que se continuou trabalhando do mesmo modo, criando imagens genéricas e estereotipadas do indígena, já que nem todos mantêm as mesmas tradições, costumes e línguas. Desconsidera-se o modo de vida dos ameríndios que se encontram, por exemplo, nas cidades, explorando somente o daqueles que estão lá na mata.

Em uma entrevista sobre sua antiga escola e a relação com a temática indígena, Dora Pankararu²⁹ fala que:

²⁸ Informação consultada em Bonin (2007, p.118).

²⁹ Dora Pankararu é representante do povo Pankararu, pedagoga e diretora da Associação Indígena SOS Pankararu, sediada na Zona Sul paulistana e instituída legalmente em 1994 (consulta ao site do Conselho Indigenista Missionário em 30/04/2009).

As escolas, em abril, por acharem que índio é tema só no mês de abril – por isso sou contra essa proposta do 19 de abril – não usam a temática dentro da realidade que possuem. Continuam insistindo em fazer pena de papel, pôr música da Xuxa, mas não trabalham a realidade ao redor das escolas, não chamam um povo para discussão de história e contos, trabalhar culinária ou fazer cerimônia.

De fato, a restrição do trabalho sobre os povos indígenas somente no mês de abril ou na semana do índio empobrece a temática, já que podemos abordar o tema em diversos momentos do ano letivo e inserido no conteúdo do currículo escolar, levando em conta que os povos indígenas fazem parte da história brasileira e da formação da nossa sociedade.

Há uma série de atos que reproduzimos sem saber sua verdadeira origem. Palavras que pronunciamos, comidas que comemos, objetos que utilizamos e até personagens das nossas histórias fazem parte do universo e da cosmologia indígenas. Gilberto Freyre (2006), por exemplo, cita em seu livro *Casa Grande & Senzala*, uma série de saberes e práticas dos povos indígenas que mantemos até hoje, como: consumo de mandioca, milho, amendoim, mamão, pimenta, batata-doce, araçá, pinhão, cacau, além de outros alimentos. Também herdamos o hábito de higienizar o corpo e os dentes e o uso de alguns elementos da natureza para curar diversas doenças e enfermidades, como: o consumo do caju para conservação do estômago e higiene da boca e uso de emplastos de almácega para fraturas dos ossos. Na culinária, mantemos o hábito de comer canjica, pamonha, pipoca, paçoca e moquém, por exemplo. Diversos são os elementos do modo de vida de vários povos indígenas incorporados à cultura brasileira que utilizamos, atualmente, sem saber a real origem dos mesmos. Temos, então, a possibilidade de entender a presença indígena na nossa sociedade além da contribuição das práticas aqui citadas, mas como a herança de uma ancestralidade que colabora nas formas de vida atuais, mesmo que não se reconheça como indígena.

Outros exemplos, podemos encontrar no livro “O índio na história do Brasil” (2001), de Berta Ribeiro, como o uso de plantas estimulantes e medicinais cultivadas pelos indígenas, que são o tabaco (usado para efeitos mágicos, como erva terapêutica medicinal e estimulante), a erva-mate (utilizada fresca para fins medicinais e seca para fazer chá e chimarrão) e o guaraná (estimulante).

Atualmente, é utilizado um artefato chamado *Pouch Sling*, que significa bolsa profunda, que serve para acolher o bebê e aprofundar o vínculo afetivo entre mãe e filho, manter o bebê aquecido, entre outras características. Trata-se de uma tira de

pano que serve para segurar a criança e mantê-la “amarrada” junto ao corpo da mãe. O que não é tão divulgada é a sua origem, que Freyre (2006, p. 202) atribui às mães índias que realizavam atividades extra domésticas e, como não deixavam seus filhos sozinhos, os levavam agarrados às costas, presos por uma tira de pano, mais conhecida como tipoia. Os Guarani a chamam de *Mondea*.

Outros exemplos se dão em relação a práticas culturais, mais especificamente na história do *Curupira*, o famoso ser que tem os pés virados para trás e é conhecido por proteger os animais e a natureza dos homens, punindo quem os agride. Holanda (1994, p.30) fala que a narrativa se deve ao fato de indígenas Kaingang, na época colonial, usarem um calçado que possuía a parte mais comprida virada para trás, para confundir e despistar os inimigos, mandando-os para o sentido inverso de sua marcha. Esse fato muitas vezes é omitido do ensino desta história, trabalhando-se somente o personagem sem citar sua origem ou influência indígena.

Outra narrativa indígena é a do *boto*³⁰, que teria capacidade de transformar-se em gente e iludir as moças, que atribuem a ele seus filhos de paternidade duvidosa. Este também afugenta outros peixes e o insucesso de uma pescaria pode ser delegado a ele.

Também há a cobra-grande, conhecida como *boiúna*, que habita o fundo dos rios e é identificada como uma sucuri, que quando vai da terra para a água, assume proporções enormes. A ela, os pescadores atribuem o sumiço de riachos e pequenos lagos. Costuma aparecer em noites de tempestade, com os olhos brilhando para perseguir os navegantes. Também pode assumir a forma de um navio fantasma, que navega em todas as direções, com todas as luzes acesas e sem sequer um tripulante.

Ainda há a história do M'boitatá³¹, palavra em Guarani que significa cobra (M'boy) de fogo (tatá). Conta a narrativa que houve uma chuva demorada, que inundou campos, fez subir lagoas e acabou enchendo as tocas dos animais, despertando a M'boiguaçu (cobra-gigante) que dormia quieta. Após essa chuva, se abateu uma noite muito comprida, que parecia não ter mais fim. A cobra, vendo a carniça dos animais mortos pela chuva, se pôs a comer somente os olhos deles. Cada olho trazia consigo um resto da luz que havia visto pela última vez. A cobra foi

³⁰ As narrativas do boto e da boiúna foram pesquisadas em Ribeiro (2001, p.102).

³¹ A história da M'boitatá foi pesquisada em Neto (2000, p.4).

ficando transparente e começou a reluzir a luz que estava guardada nos olhos dos animais que comeu. Diz-se que quem vê M'boitatá pode ficar cego e até morrer e só há dois meios de se livrar dela: ou ficar parado, sem respirar, de olhos fechados e bem apertados ou, se estiver andando a cavalo, fazer um laço, atirar na cobra e sair arrastando-a.

Há uma série de legados indígenas dos quais nos apropriamos, mas renegamos sua origem, às vezes por desconhecimento. É importante que haja uma busca e uma retomada dos mesmos na escola, para que os estudantes possam reconhecer aspectos da ancestralidade indígena presentes na cultura brasileira e não só saber que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, fato que, na escola, marca o "início" da História do Brasil, ignorando-se tudo o que pode ter ocorrido antes da chegada dos portugueses. Ligório (2008, p. 112) afirma que:

O conceito de descoberta evidencia uma concepção etnocêntrica, reforçando a ideia de que a Europa é a preocupação central do ensino, desfavorecendo as outras culturas. Desse modo, a destruição dessas culturas aparece como algo inevitável e, em geral, não se relata as realizações anteriores à chegada dos europeus. Fazer iniciar o manual pela 'descoberta' equivale relegar o que existia antes a um silêncio quase total.

Com o olhar português e a própria colonização, também ocorreu a generalização dos povos (através da denominação "índios") e das línguas, com a adoção do "Nheengatu" como uma das línguas mais faladas entre índios e portugueses, mas sendo o português a língua oficial para o ensino nas escolas.

O *Nheengatu* é uma língua que deriva do tronco linguístico tupi e era falada não só por brasileiros, como por colombianos e venezuelanos. Foi uma língua imposta pelos jesuítas a fim de haver um idioma único para a melhor comunicação e entendimento. Como os primeiros povos que se comunicaram com os portugueses foram os Tupinambá, cujo tronco linguístico também é o tupi, a primeira forma de comunicação entre os dois povos foi a partir dessa língua.

Segundo Ribeiro, o *Nheengatu*:

Cumpre, primeiro, a função de língua de comunicação dos europeus com os Tupinambá de toda a costa brasileira, logo após o descobrimento. Depois, a de língua materna dos mamelucos da Bahia, Pernambuco, Maranhão e São Paulo. Mais tarde se expande juntamente com a população, como língua corrente tanto das reduções e vilas que os missionários e colonos fundaram no vale amazônico, como dos núcleos gaúchos que se fixaram no extremo sul, frente aos povoadores espanhóis (RIBEIRO, 2006, p. 109).

A Língua Portuguesa foi imposta como oficial do Brasil em 1750. Mesmo assim, as línguas indígenas permaneceram e, atualmente, há cerca de 180 idiomas indígenas sendo utilizados. Alguns povos, que perderam a língua devido ao processo de proibição do uso da língua materna, estão adotando o *Nheengatu* como segunda língua, como no caso do povo Mura.

É importante referir que, atualmente, como citei anteriormente, para viverem com e em nossa sociedade, alguns povos indígenas, como os Guarani e os Kaingang vêm aderindo a alguns objetos da cultura dos não-indígenas como o uso de aparelhos tecnológicos. É uma convivência que propicia transformações, porém tais povos o fazem sem deixar de seguir os preceitos de sua cultura, buscando manter o modo de vida tradicional. Podemos entender esses movimentos por hibridação que é “um processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 1997, p. 26). Seria uma forma de trabalhar as diferenças e as semelhanças sem segregar um ou outro povo, afinal só se pode reforçar uma cultura a partir da diferença, da busca ao que resiste na interação com o não-indígena.

Também aprendemos que os povos que aqui viviam não eram “civilizados”, ao contrário dos europeus, cujo modo de vida foi considerado como o único correto. E assim são produzidos os silêncios e os apagamentos dos povos indígenas. Viveiros de Castro (2002, p. 183), considerando o período colonial, cita o sermão do Padre Antônio Vieira, no qual o jesuíta traça uma comparação entre o mármore e a murta em relação às sociedades civilizadas e às bárbaras. Ele diz que a estátua de mármore é muito difícil de se fazer, mas uma vez pronta, sempre conserva a mesma imagem. Já a estátua de murta é fácil de formar, mas é necessário fazer uma manutenção para que esta permaneça com a forma original. O Pe. Vieira fala que “há nações naturalmente duras, tenazes e constantes [...] uma vez que receberam a fé, ficam nelas firmes e constantes, como estátuas de mármore [...]” que seriam as nações civilizadas, ou seja, europeias. O mesmo diz também que:

Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que receberam tudo o que lhes ensinaram com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que [...] logo perdem a nova figura, tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram.

Segundo Viveiros de Castro, essa inconstância indígena, vista como barbárie, é um traço que define o caráter dos povos indígenas, capazes de se modificarem. É parte de uma filosofia de vida que possibilita experimentar ser/estar o outro.

Mais uma vez se presencia o continente europeu como parâmetro para a análise do outro. Os indígenas, para serem civilizados, deveriam ser catequizados e iriam assimilando a cultura europeia aos poucos. O que aconteceu é que eles não deixaram de lado sua cultura e suas tradições, mas aderiram a alguns elementos do colonizador quando era oportuno. Após, retornavam aos seus hábitos originais, o que o Pe. Vieira considerava como um insulto, já que os jesuítas escolheram os costumes indígenas como inimigos principais a quem teriam que exterminar. Porém, os costumes permanecem até hoje, mesmo com a interferência e a imposição dos colonizadores.

O mesmo ocorre atualmente em relação às escolas indígenas. Enquanto os gestores das Secretarias de Educação se preocupam com um prédio escolar, com livros didáticos, banheiros, entre outros aspectos, os indígenas só necessitam de uma casa simples para iniciar. O problema é que sem o cumprimento das normas que a Secretaria exige, a escola é vista como irregular. Outro fato que ocorre é quanto à frequência, já que os ameríndios mantêm costumes que fazem com que se ausentem algumas vezes das aulas, como rituais de passagem (casamento, nascimento de filhos) ou mesmo a caça.

Há ainda a diferença na concepção de aprendizado. Para os não-indígenas, a criança aprende sentada em uma sala de aula, sem poder levantar muitas vezes, evitando a conversa, seguindo horários rígidos e tratando, quase que exclusivamente, de conteúdos ditos escolares. Já entre os Guarani, conforme Bergamaschi (2009, p. 173):

[...] as crianças não demonstram uma escolarização de suas vidas. Não se prendem aos horários escolares; não deixam de participar de outras atividades que mais lhes agrada em detrimento à escola; assuntos escolares, “tema de casa” ou conversas referentes à escola não aparecem no tempo em que estão fora dela. A educação escolar “desescolarizada” poderá incentivar as pessoas a participarem da escola pelo que irão aprender, relacionando a sua vontade e necessidade com que cada aula tem a lhes oferecer. Demonstram, assim, que querem aprender [...].

Os Guarani aceitam a escola e a frequentam, desde que esta não confine as crianças, jovens e adultos. Estes prezam muito o deixar fazer, a criança desde muito

pequena tem liberdade para fazer diversas atividades e é através da observação, da experimentação e do tentar realizar que elas aprendem. Prendê-la em uma escola seria contrário a estes princípios.

Quanto ao currículo escolar, geralmente adotado nas escolas não-indígenas, observa-se que este é centrado na história a partir da visão europeia dos acontecimentos, considerando o início da história brasileira a partir da chegada dos portugueses, sem levar em conta a dos povos indígenas antes do “Descobrimento”. Telles (1996, p. 92) comenta que “[...] a ‘descoberta’ assinala que a Europa é a preocupação central e se constitui como juiz e parte, face aos acontecimentos considerados. Em consequência, a apresentação das culturas extra europeias só poderá ser unilateral.” O que acontece é que as culturas extra europeias acabam ficando em posição de inferioridade, dando a ideia de sociedades ultrapassadas, desvalorizadas, não civilizadas.

Referente à História do Brasil, Orlandi (1990, p. 66) também comenta que “o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado”. Os povos indígenas aparecem na História do Brasil em “flashes”. São escolhidos determinados momentos para que estes apareçam, sem comprometer a “História” e sem tirar o foco dos colonizadores europeus e dos catequizadores. Pouco se ensina sobre a origem dos povos indígenas na América, sua sobrevivência aos movimentos de colonização, as doenças e sua luta para serem vistos e reconhecidos pela sociedade como tais.

A partir da literatura romântica, se cria um índio idealizado, um herói que merece ser lembrado por seus sacrifícios em relação ao homem europeu. Havia uma necessidade de criar um personagem que fosse motivo de orgulho à nação brasileira, apagando a noção do índio bárbaro. Acaba-se criando uma imagem de índio genérica e estereotipada, baseada no romantismo, que converte alguns indígenas em perfeitos cavaleiros ao molde europeu, como é o caso de Peri, considerando-os “civilizados”, sendo que aqueles que mantêm seus costumes são vistos como “bárbaros”. Essa visão romântica se fixa no imaginário infantil e é reproduzida pelas crianças, remetendo à ideia de indígena como um ser puro, submisso e ligado à natureza, sendo que o que foge desse padrão não é considerado como tal.

Esse apagamento cultural perdura há tanto tempo que as pessoas sequer se interessam em discuti-lo ou contrariá-lo. É mais fácil pensar que “Aqueles não são mais índios, estão aculturados” ou que “Índio é aquele que vive isolado, lá na Amazônia”, como já ouvi em alguns depoimentos de professores. Segundo Bonin (2010, p. 76):

Ocupando o lugar da diferença, estes sujeitos são também marcados em suas supostas carências – falta de maturidade, de civilidade, de vontade, de fé, de educação – atributos que nos sentimos autorizados a identificar, que tentamos compensar, ou devemos aprender a tolerar.

Torna-se cômoda a visão estereotipada referente aos indígenas, pois assim não é necessário criar um conflito entre os saberes indígenas e os saberes transmitidos pela escola como sendo “oficiais”. Certa vez, em uma palestra na Faculdade de Educação³², o professor Kaingang Zaqueu Key Claudino afirmou: “Eu não vivo do passado, mas o passado vive de mim”. Essa era sua forma de dizer que o indígena não tem que parar no tempo para afirmar sua identidade, o importante é que seus saberes e sua cultura continuem transmitidos às novas gerações.

A partir da forma como os fatos são expostos na escola, se criam muitos estereótipos, principalmente, quando tratamos da história da formação do nosso país e dos povos que nele vivem a partir de datas comemorativas. O trabalho restrito a essas datas torna-se superficial, já que não contempla a maior parte do que deve ser ensinado. Segundo Bonin (2007, p. 112):

A escola colabora na produção das coisas, dos saberes sobre elas, dos sujeitos, de seus lugares sociais a partir de um conjunto de vivências cotidianas que ela viabiliza, assim como na eleição de conteúdos curriculares, na ordem desses conteúdos, na hierarquização que se produz entre diferentes saberes.

E, em relação ao que se deve ensinar aos nossos alunos, quanto ao passado dos povos indígenas nestes cinco séculos de presença europeia, acredito ser importante ressaltar como se constituíram essas “histórias”, como se produziram essas culturas, para que essa visão de indígena, construída pelos colonizadores, se modifique.

³² Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 25/04/2006.

2.1 A LEI 11.645/2008 E SUAS IMPLICAÇÕES - DE ONDE VEIO E AONDE QUER CHEGAR

A escolha do meu tema de investigação se deu em um contexto recente, que incluiu a temática indígena nos conteúdos a serem trabalhados nas escolas a partir da instituição da Lei 11.645/2008, que obriga o ensino de **História e Cultura Afro-brasileira e Indígena** nas escolas. Essa lei é uma modificação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. A inclusão da temática indígena ocorreu, também, devido à luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e sua participação na formação étnica brasileira. Primeiramente, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento e a necessidade da criação de escolas em suas aldeias, com a Constituição de 1988 e com um conjunto de leis dela decorrente. Em 2003, o reconhecimento da necessidade da escola diferenciada, respeitando as culturas, é reafirmada, quando o Brasil assina a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). E finalmente, em 2008, ocorreu a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas não-indígenas com a Lei 11.645/2008.

A convenção 169 da OIT, de 1989, da qual o Brasil é signatário desde 2003, centra sua atenção nos povos indígenas e tribais em relação às formas de trabalho e/ou subsistência, à situação da terra e educação. O Artigo 31 defende que:

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de História e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.

Tal artigo mostra que já havia uma preocupação por parte dos ameríndios no trato da temática indígena em meios escolares e na sociedade em geral, pois a situação dos povos quanto à terra, ao sustento e à educação escolar estava sendo discutida e se fazia necessário que a visão do indígena estivesse de acordo com a forma como estes viviam.

Em relação à Lei 11.645/2008, destaco sua importância fundamental ao estimular a busca por materiais que retratem a temática de forma mais séria e

propiciem um maior aprofundamento da questão indígena, que nem sempre era abordada ou então era tratada de forma superficial.

Esta lei também dá visibilidade para estes povos que são pouco reconhecidos pela população em geral, por só aprenderem na escola não-indígena a História Brasileira a partir da visão do colonizador e pela temática indígena ser ensinada somente a título de data comemorativa, sem aprofundamento, tratando os povos indígenas de forma genérica e estereotipada.

Além disso, a lei estimula pesquisas em relação à temática indígena e pressiona para que haja a criação de disciplinas específicas relacionadas ao tema nos cursos de licenciatura, em busca de uma melhor formação dos professores que trabalharão o tema. Esse dado aparece em um momento da pesquisa que revela que, dos professores pesquisados, poucos haviam tido formação específica. Este é um dos aspectos principais que dificultam a implementação desta lei.

Creio que a lei requer um certo cuidado, pois obriga o professor a ensinar um conteúdo sobre o qual não tem domínio, podendo resultar na reprodução, cada vez maior, de uma identidade indígena estereotipada. Segundo Bittencourt (2007, p.33) há uma:

[...] estreita relação entre História escolar e constituição da identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais [...]. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a História escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.

A constituição da identidade do povo brasileiro está relacionada mais com os portugueses e com os outros imigrantes europeus que para cá vieram. Em relação ao indígena, pouco se fala, mas quando é referido como constituinte da identidade nacional aparece como herói em alguns momentos, como vítima em outros, e ainda como inimigo à expansão colonial. Mas a imagem escolhida para representá-lo, ainda hoje, entre o povo brasileiro é de um índio que sofreu, lutou e resistiu. A bravura é um dos traços que são considerados relevantes na constituição de uma imagem brasileira.

Por meio de tais aprendizagens, passamos a acreditar em heróis nacionais inventados. Também vivemos, aprendemos e reproduzimos uma história baseada nos europeus. Anos de imposição deram resultado: até hoje os conteúdos de História são predominantemente eurocêntricos e influenciam na concepção que

temos dos diferentes grupos sociais. Com os povos indígenas, não seria distinto. O que ocorre é que os professores estão despreparados para ensinar sobre algo que aprenderam superficialmente e, por isso, acabam reproduzindo práticas que eram realizadas com eles quando estavam na posição de alunos.

Outra questão que preocupa é: se a lei só abrange a obrigatoriedade de ensino nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, como ficará o Ensino Superior? É importante que os currículos das universidades sejam modificados, incluam o tema e preparem os futuros professores para o trabalho acerca da questão indígena, a fim de que esses profissionais não perpetuem discursos vazios de sentido e não continuem reproduzindo uma visão genérica e estereotipada do indígena, já que a temática pouco aparece nos cursos de História, Letras, Artes, Pedagogia. Formam-se profissionais que vão reproduzir essa invisibilidade do ameríndio.

Nesse sentido, fiz uma busca de pesquisas acadêmicas realizadas na última década e que se debruçam sobre a questão ameríndia e a escola não-indígena. A produção de estudos relacionados à lei ainda é pequena, devido ao pouco tempo de sua implementação. Há alguns trabalhos, como a dissertação *“Vamos brincar de índio?: práticas e representações sobre a temática indígena na escola”*, de Carina Martins Costa, que versa sobre a potencialidade da temática indígena no ensino de História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental no contexto contemporâneo. A autora inicia fazendo um retrospecto das principais questões que incidiram nas definições curriculares da disciplina de História no Brasil. Esse estudo mostra a forma como, em História, se vem ensinando a respeito da temática indígena, a representação de indígena que se tem, o processo de construção e de ressignificação de imagens ameríndias. O trabalho se relaciona com a minha pesquisa, pois mostra a visão de indígena que a escola está reproduzindo e que está se tornando parte do imaginário dos alunos, já que é com este ameríndio que muitos têm contato durante sua escolarização, não o relacionando àquele que vê transitando pela cidade, por exemplo.

Na dissertação intitulada *“As Sociedades Indígenas no Entrecruzamento do Prescrito e do Vivido na Cultura Escolar”*, a autora Léia Adriana da Silva Santiago Miranda realiza uma reflexão sobre o livro didático e as práticas dos professores, buscando analisar e compreender as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões, os estereótipos, os preconceitos, a visão etnocêntrica, as imagens e os

conteúdos que são veiculados sobre a temática indígena na cultura escolar, visando saber se estes temas levantados contribuem para a ressignificação de um ensino de História que estimule a formação de uma consciência histórica e cidadã dos alunos. Vejo que minha pesquisa tem afinidade com esta dissertação, pois mostra o quanto o livro didático influencia na concepção de índio que os alunos têm e analisa se estas imagens se fixam no imaginário escolar ou se estimulam uma outra visão histórica nos alunos.

Já a dissertação *“O que interessa saber de índio?: um estudo das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul”*, do autor Carlos Magno Naglis Vieira, realiza reflexão em torno da identidade indígena, os sentidos e significados que circulam no contexto de Campo Grande. O autor constata que os povos indígenas somente são abordados próximo às comemorações do Dia do Índio (19 de Abril), nas páginas do livro didático que retratam os indígenas de forma genérica e ainda referendados em estereótipos construídos a partir do período quinhentistas. O mesmo ainda percebe que há uma série de fatos como: a visão desarticulada da realidade, ausência de informações não unilaterais da história, tensões e conflitos vividos por esses segmentos no processo de desenvolvimento do Estado e uma forte tendência ao preconceito e à discriminação, que tornam “naturalizada” a condição de cultura menor, o que fortalece as relações de silenciamento e ocultamento da identidade indígena. O autor critica a abordagem da questão indígena somente em datas comemorativas e o enfoque que os livros didáticos trazem a respeito do tema, já que omitem fatos relevantes para o entendimento da história pelos alunos. Esse trabalho se assemelha a minha pesquisa, pois noto que, por maior que seja a proximidade de povos indígenas a nós, ainda os vemos com o olhar que nos é passado na escola, os buscamos de forma estereotipada, os consideramos de forma genérica e isto faz com que procuremos uma imagem de índio que não é recorrente no meio urbano.

O trabalho *“Identidade nacional: sentidos negociados no currículo de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”*, de Márcia Cristina de Souza Pugas, procura identificar, a partir de discursos/narrativas que circulam nas aulas de História nas Séries Iniciais, como estão sendo negociados os sentidos de identidade nacional no currículo da disciplina. Também estuda a construção de sentido sobre o “ser brasileiro” que é produzido na escola. Este dialoga com essa dissertação na medida em que fala sobre a instituição de uma identidade nacional que abranja o

indígena e que o reconheça enquanto agente na construção da nação brasileira. É importante termos em vista que corremos o risco de associar a imagem do índio com a de um herói nacional, romântico, idealizado e que auxiliou os portugueses na formação deste país, já que sabemos que essa visão foi instituída para incluir os indígenas no referencial de identidade e de nação brasileiros.

Outro trabalho importante é a tese *“E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?”*, de Lara Tatiana Bonin. Na tese, a autora fala a respeito dos discursos produzidos sobre os povos indígenas que, através de diferentes meios, circulam e são articulados em narrativas de estudantes do Ensino Superior. Este trabalho é relevante, pois traz à tona a importância de haver uma formação específica que prepare os futuros profissionais para o ensino da temática indígena, já que estes, muitas vezes, possuem uma visão estereotipada em relação aos povos ameríndios.

Para concluir este levantamento, temos a tese *“Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas”*, de Leila Gasperazzo Ignatius Grassi. O trabalho versa sobre como são construídas e transmitidas as imagens dos indígenas brasileiros nas escolas não-indígenas de Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e vivências cotidianas. O intuito da autora é compreender como está se dando o ensino dos professores no cotidiano, como constroem e/ou divulgam a imagem dos indígenas aos seus alunos. Essa tese tem afinidade com a minha pesquisa, pois fala sobre a formação de professores e a importância desta, já que os professores ensinam e transmitem a imagem de índio de acordo com o que conhecem, com os aportes didáticos que estão a sua disposição.

Tais produções acadêmicas confirmam que há várias dissertações e teses sobre o tema, antes mesmo da existência da lei, e em que estas se relacionam com a minha pesquisa. Os estudos se fazem importantes, pois mostram uma preocupação anterior que já havia em relação ao ensino da questão indígena nas escolas e o quanto estas necessitam de subsídios apropriados e atualizados, que mostrem os indígenas além dos estereótipos, das generalizações e da visão eurocêntrica. É um estímulo à produção de materiais que retratem a atualidade dos povos ameríndios e também a produção literária por parte desses, visando contar sua história a partir de sua perspectiva, de quem a vivenciou.

Ao longo desse capítulo, pudemos perceber o quanto a visão que temos em relação aos indígenas é distorcida, já que não os reconhecemos, muitas vezes, por

não estarem caracterizados conforme a imagem que criamos em nosso imaginário ao longo de anos. Essa imagem é gerada, geralmente, por meio da literatura, da mídia e dos livros didáticos, em função da forma como abordam a temática indígena.

Também observamos que há uma série de práticas, de chás, de alimentos e de narrativas que herdamos dos povos ameríndios e que, muitas vezes, sequer sabemos sua origem, mas, mesmo assim, seguimos reproduzindo esses hábitos. A própria Língua Portuguesa que aqui falamos tem diversas palavras que provêm de línguas indígenas.

Nota-se que, nos últimos anos, houve movimentos e inquietações de pesquisadores de diversas áreas que focaram na temática indígena, o que levou à produção de vários trabalhos acadêmicos que antecederam à Lei 11.645/2008 e, possivelmente, contribuíram para sua criação.

No próximo capítulo, relatarei alguns dados sobre a cultura de duas etnias indígenas existentes no Rio Grande do Sul, com as quais tive contato durante meu trabalho com a temática: os Guarani e os Kaingang. Abordarei aspectos como a língua, a escola, o modo de viver, dentre outros. Meu conhecimento acerca da questão vem do período em que realizava iniciação científica na UFRGS, quando ministrei aulas semanais na aldeia Guarani Anhetengúá, e das saídas de campo que realizei nas aldeias Kaingang do Morro do Osso e de São Leopoldo. Vivenciei a realidade em algumas aldeias do Estado e pude conhecer um pouco de seu cotidiano e dos modos de vida dessas duas culturas que apresentarei.

Também abordarei alguns pontos do questionário que realizei nas duas escolas pesquisadas, onde analiso o que está sendo efetivamente trabalhado nestas, em relação à questão ameríndia e o que se pensa a respeito do indígena. Apresentarei duas realidades: a dos indígenas que vivem na cidade e, muitas vezes, estão na “invisibilidade” e a dos que são estudados na escola, de forma estereotipada e que geram este apagamento.



3 OS ÍNDIOS QUE CONHECEMOS – UM ESPELHO DA SOCIEDADE

[...] “Digam-me quem eram os seus avós” – pois era por meio dos avós dela, dos nomes que eles haviam dado a ela e dos significados desses nomes que ela havia entendido a sua responsabilidade de cuidar de outras pessoas e de todas as formas de vida. Ela queria saber de onde éramos, quem eram os nossos antepassados, o que havíamos herdado e quais eram nossas responsabilidades (ARMSTRONG, 2008, p. 39).

Os povos originários estão por todo o nosso país, mas nem sempre nós levamos em conta o fato de estarmos separados de uma aldeia indígena por uma linha muito tênue. Como já citei anteriormente, em Porto Alegre há três etnias ameríndias e, com somente um passo, podemos passar de um limite ao outro, do **ser alguém** ocidental, enquanto dinâmica cultural, ação, ao **mero estar indígena**, que remete à contemplação, estatismo (KUSCH, 2000, p. 112). Nem nos damos conta de que universos tão distintos vivem paralelamente no mesmo local. Kusch (2000, p. 188) afirma que:

[...] por debajo de la cultura dinámica, alienta el antiguo estrato a modo de quiste, con su antiguo aliento comunitario y colectivista. Es un sustrato que se mantiene ignorado y no se registra sino en el plano folklórico o etnográfico, pero ofrece su resistencia sorda y medida hasta llegar a tener su éxito, ya no en el hecho directo del roce o contacto de culturas, sino en las cualidades de debilidad y ficción del ser, su antagonista, que se quiere afincar en las costas de América.

Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade não-indígena, estas culturas se mantiveram ali, resistentes e, por debaixo das outras, se apresentam mais fortes do que nunca, querendo se reafirmar a todo momento e mostrar que aqui estão e permanecerão.

Só que esses povos só se veem enquanto indígenas quando saem de suas aldeias, pois a todo o momento são postos à prova quanto a sua identidade, já que incorporaram alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de viver segundo os preceitos da sua cultura.

Foi pensando na imagem estereotipada que muitos alunos associam aos indígenas, e que é vinculada ao passado, que resolvi aplicar os questionários nas escolas Souza Lobo e Porto Alegre para realizar um estudo preliminar. Apesar de ter aplicado essa pesquisa nas turmas de 1º ano a 4ª série da escola Souza Lobo e nas Totalidades 1, 2 e 3 da escola Porto Alegre, escolhi somente as respostas que

melhor representavam a imagem que se tinha dos povos ameríndios dos 30 alunos da 4ª série, dos 3 alunos da totalidade 3, além quatro desenhos produzidos pelos alunos do 2º ano. Também selecionei, para uma análise introdutória, as respostas representativas das ideias que os 11 professores (4 do município e 7 do estado) e as 3 coordenadoras (1 do município e 2 do estado) apresentaram a respeito da temática indígena.

A análise dos dados foi feita a partir das respostas e fundamentam o primeiro momento da pesquisa que se baseia nos questionários, além de fornecer subsídios para a concretização do segundo momento, que se apoiou na realização das oficinas relacionadas à temática indígena com os alunos das três totalidades da E.M.E.F. Porto Alegre, na observação e no registro das Oficinas de Cerâmica, da qual participaram os indígenas Kaingang da aldeia Topê Pãn.

3.1 CULTURAS QUE SE CRUZAM – OS POVOS INDÍGENAS DO RIO GRANDE DO SUL

Ao longo da minha formação, enquanto pedagoga, e após já como professora, em sala de aula, me deparei com uma realidade que assim se apresenta: alunos não conhecem o passado indígena, nem as diferentes etnias ameríndias que os cercam. Sequer reconhecem como indígenas as pessoas que veem vendendo artesanato no Parque Farroupilha (conhecido como Redenção) ou no centro de Porto Alegre.

Percebi que era urgente a necessidade de trabalhar com os alunos sobre os diferentes povos que vivem próximos a eles e contar-lhes algumas de suas especificidades. Só que, em conversa com muitos professores, dentro e fora de meu local de trabalho, notei uma fala estereotipada e o desconhecimento dos povos ameríndios formadores do nosso Estado, o que, conseqüentemente, acaba reforçando essa visão de indígena vinculada ao passado que os alunos já têm em função das imagens dos livros didáticos e da mídia.

Pensando nessa situação, relato aqui um pouco de minhas vivências nas aldeias Guarani e Kaingang e o que aprendi sobre alguns aspectos de suas culturas, lembrando que cada povo tem as suas especificidades como o modo de viver, tradições, língua e artesanato.

3.1.1 POVO GUARANI

O povo Guarani do Brasil possui três subdivisões: os *Mbyá*, os *Nhandeva* e os *Kaiowá*. Apresentam variações linguísticas e no modo de viver, como na organização social, econômica e religiosa.

A língua falada é o Guarani, que provém do tronco-linguístico tupi e da família tupi-guarani. A população Guarani no Brasil está estimada em 50 mil pessoas³³ distribuídas nos seguintes estados: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e em uma terra reservada no estado do Pará. Estão organizados em aldeias, em várias cidades do Rio Grande do Sul, sendo que na região metropolitana de Porto Alegre há cerca de cinco aldeias distribuídas entre Porto Alegre e Viamão³⁴. Segundo Bergamaschi (2005, p. 110)

Paraguai, Argentina e Brasil são considerados, nos dias atuais, regiões de maior população Guarani. Habitam também algumas zonas da Bolívia e do Uruguai. As parcialidades Mbyá, Ava ou Nhandeva ou Xiripá e Pã'i ou Kaiowa distribuem-se pelo Brasil, Argentina e Paraguai; os Chiriguano localizam-se no Paraguai e na Bolívia e os Ache, Ava-canoeiro ou Guaiaki, pequeno grupo que foi violentamente contatado e destituído de suas terras nos anos 70 do século XX, por ocasião da construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu, vivem atualmente no Paraguai. No Brasil, os Pã'i ou Kaiowa habitam no estado do Mato Grosso do Sul. Nos seis estados brasileiros da costa leste, do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, vivem os Mbyá e os Nhandeva, Ava-Guarani ou Xiripá).

Os Mbyá Guarani³⁵ priorizam o *Nhande Reko* (modo de ser) e o transmitem às gerações mais novas. As crianças acompanham os pais e os irmãos mais velhos em atividades cotidianas e aprendem, na prática, diversos aspectos da sua cultura. Segundo Menezes e Bergamaschi “[...] as crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo”. (2009, p. 89). As mães não censuram seus filhos e eles aprendem através da experimentação, da curiosidade e da imitação do mundo que os cerca. A educação é realizada com paciência e o pai jamais bate no filho ou grita, são muito calmos no trato com as crianças.

³³ Dado retirado do site: <http://www.campanhaguarani.org.br/historia/gcontinente.htm>

³⁴ Na região metropolitana de Porto Alegre há várias aldeias, entre elas estão a Tekoá Anhetenguá na Lomba do Pinheiro e em Viamão há a Tekoá Nhundy na Estiva, a Tekoá Jataíty em Cantagalo e a Tekoá Pindó Miri em Itapuã.

³⁵ Irei me deter aos aspectos da cultura Mbyá Guarani, pois foi com eles que convivi durante o período em que dei aulas de Português e Matemática na aldeia Anhetenguá.

Durante o período em que ia semanalmente para a aldeia Anhetengué, presenciava vários momentos em que elementos da educação tradicional Guarani aconteciam. Um exemplo era a autonomia que as crianças tinham na questão do uso das roupas. Muitas vezes no inverno, via crianças com uma camiseta de manga curta, calça e pés descalços. Essa imagem incomodaria muitas mães ocidentais que alegariam que as mães Guarani são negligentes. Mas, se a criança aprende através da experimentação, não seria esse um modo de vivenciar o frio e saber se realmente quer ou não vestir mais roupas? O uso de facas entre crianças também era observado. O interessante é que estas sabiam manuseá-las com grande habilidade desde muito pequenas, pois observavam seu uso na confecção do artesanato. Era comum ver as crianças ao redor das meninas mais velhas ou das mulheres quando estavam cozinhando ou lavando roupa. Os pequenos logo iam imitando os gestos dos mais velhos e assim aprendendo a realizar pequenas tarefas.

Os filhos pequenos permanecem a maior parte do tempo com suas mães até o período de desmame, inclusive nos momentos de aula. Durante o tempo em que estava na aldeia Anhetengué, havia uma mãe que levava seu filho e enquanto escrevia no caderno, dava de mamar a ele. No decorrer das tarefas diárias, as mães usavam a *Mondea* para levar o bebê consigo. Esse contato amoroso, além de manter aquecida a criança, fortalece a relação do filho com a mãe e disponibiliza a mamada quando houver vontade.

Os mais velhos possuem um papel importante na educação e são muito respeitados pelos mais novos. A partir de seus conselhos, transmitem ensinamentos sobre o modo de viver e a cultura Guarani. Para as crianças, contam histórias sobre os animais, fazendo com que aprendam sobre a cultura, através de histórias, desde cedo. Segundo Margolin (2008, p. 102):

A pedagogia indígena não se ocupa apenas do que é dito, mas também por quem é dito e em que circunstâncias, ensinar não é, em outras palavras, apenas um meio de transmitir conhecimentos e informações; é também parte integral desses mesmos conhecimentos e informações.

Essa pedagogia Indígena, da qual os mais velhos se ocupam, é mais do que simplesmente contar histórias de antepassados, é uma forma de passar adiante aspectos da sua cultura, toda sua filosofia de vida. É um ensino de como dispor-se

ao mundo, aprender a viver com a insegurança e a ambiguidade que este nos proporciona.

Outras formas de transmissão da cultura são o canto e a dança, momentos em que passam para a próxima geração as histórias e memórias. O canto é uma inspiração divina, muitas vezes vinda de sonhos com os antepassados. Segundo Vherá Poty (2009, p.17), “o canto tem poder de curar as pessoas e fortalecer a vida comunitária. [...] Os cantos e danças também se constituem em um instrumento de manutenção da nossa língua, atualizando a tradição oral e a memória de nosso povo [...]”.

A *Opy* (Casa de Reza) é um dos locais mais importantes da aldeia e, geralmente, fica em uma área mais retirada. Ela é construída de modo tradicional, com madeira, barro e palha no teto. Dentro da *Opy*, os *Karaí* (Pajé) e as *Kunhã Karaí* (Pajé mulher) realizam seus rituais de cura e aconselham a comunidade. Também é ali que muitos cantos e danças são transmitidos às gerações mais novas.

A terra é parte importante do *Nhande Reko*, pois é a partir dela que retiram seu sustento por meio da caça, pesca, coleta, material para confeccionar artesanato e plantas medicinais. O problema é que cada vez mais as terras demarcadas pelo governo são impróprias para plantar, possuem pouco lugar para caça e muitas vezes não têm rios e lagos próximos para a realização da pesca. Quanto ao artesanato e ao uso de plantas medicinais, cada vez mais os indígenas que vivem em aldeias na cidade têm que se deslocar para aldeias do interior para conseguir a matéria prima, que está se tornando escassa nas cidades.

O artesanato dos Guarani é feito, em sua maior parte, com materiais retirados da natureza. Com estes, fazem bichinhos de madeira esculpidos³⁶, sendo que cada um tem um significado na cultura; colares de sementes; *m'baraka miri*, que é um chocalho feito de porongo e sementes; e balaios de taquara. Boa parte do sustento do povo vem da venda do artesanato e das apresentações dos grupos de canto e dança.

Em relação à escola, não há uma imposição de frequência, pois tudo anda no ritmo dos Guarani. Os alunos vão à aula se têm vontade e o que mais chama

³⁶ Alguns exemplos são a onça, que é considerada o líder dos animais e representa a liderança; a coruja, que simboliza o contato com os espíritos e traz a visão de outros mundos; ou mesmo o tatu, que é o guardião da terra.

atenção é que sempre há pessoas presentes na aula, pois elas vão por prazer em aprender e em descobrir o novo. As aulas duram enquanto houver o encantamento; após, os alunos se dispersam e a aula é encerrada.

A escola na aldeia surge com o interesse em conhecer mais e melhor a sociedade dos juruá (não-indígenas), sua escrita, sua matemática e aspectos de seu modo de vida. Estava relacionada com os saberes necessários para a comunicação, compra, venda e troca de mercadorias, muito realizadas nos mercados do entorno das aldeias ou na venda do artesanato. Segundo o Artigo 27, da Convenção 169 da OIT (2005, p. 45):

1. Programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender a suas necessidades particulares, e deverão abranger sua História, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros desses povos e sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas, quando for o caso, a transferir progressivamente a esses povos a responsabilidade de realização desses programas.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados.

Os povos indígenas possuem direito a uma educação escolar específica e diferenciada, que respeite os preceitos de cada cultura e que habilite professores indígenas da própria comunidade a ensinarem a língua, a história e a cultura do seu povo. Em uma palestra³⁷, o cacique da aldeia Anhetengúá, José Cirilo Pires Morínico, falou que “a escola diferenciada é importante, pois nós somos como estrangeiros, falamos outra língua e somos obrigados a aprender o Português para conviver com os juruá.” (Diário de Campo – Trabalho na escola Anhetengúá – 25/04/2006).

A escola diferenciada se faz importante no contexto atual de afirmação dos direitos indígenas perante a sociedade não-indígena, pois permite que aspectos específicos de cada cultura sejam incorporados ao ensino. Mas também serve como um elo entre essas duas dimensões, permitindo que os indígenas incorporem certos

³⁷ Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no dia 25/04/2006.

aspectos necessários para a interação com a sociedade envolvente, tais como a língua portuguesa e a escrita.



3.1.2 POVO KAINGANG

Os Kaingang são vinculados às sociedades *jê-bororo* e sua língua pertence ao tronco linguístico *macro-jê* e à família *jê*. No Brasil, totalizam cerca de 33 mil pessoas³⁸, distribuídas entre os seguintes estados: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Na região metropolitana de Porto Alegre, há em torno de três aldeias divididas entre Porto Alegre e São Leopoldo³⁹.

O povo se divide em duas metades: *Kamé* e *Kainru-kré*. Não se pode casar com alguém da mesma metade, pois possuem o mesmo parentesco, e sim com alguém da metade oposta. Os filhos pertencem à mesma metade do pai, ou seja, se o pai for *Kamé*, as crianças também serão. Segundo Crépeau (2002, p. 126):

Os *Kaingang* estão largamente de acordo que o princípio *Kamé* é primeiro. Assim, os mitos *Kaingang* concebem a metade *Kamé* como sendo sociologicamente a origem da metade *Kairu* (mitos do dilúvio), ou a origem da lua, associada a *Kairu*, que, conta o mito, no início dos tempos era um sol (*Kamé*) que perdeu sua intensidade luminosa inicial para tornar-se o astro da noite.

O sistema de metades é a forma de organização social estabelecida pelos Kaingang, a partir de relações de oposição e de complementaridade, e faz com que os relacionamentos sejam estabelecidos por famílias diferentes, a fim de evitar o casamento entre parentes. Cada metade possui uma marca: os *Kamé* possuem a marca *rã téj* (comprido, longo) e os *Kainrú-kré*, a marca *rã ror* (redondo, curto). *Kamé* também é associado à força e à masculinidade, enquanto os *Kainrú-kré* são relacionados à fraqueza e à feminilidade.

³⁸ Dado retirado do site: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/286>

³⁹ Em Porto Alegre há duas aldeias Kaingang: a Topê Pãn do Morro do Osso e a Fág Nin da Lomba do Pinheiro. Em São Leopoldo há a aldeia Por Fi, no bairro Feitoria.

As aldeias Kaingang presentes na cidade procuram manter sua cultura, apesar de uma série de interferências do poder público, como a construção das casas de alvenaria e da escola nos moldes exigidos. Mesmo assim, há elementos do povo que dão seu toque específico, como na aldeia *Fág Nin*, onde havia a determinação dos Kaingang de que as casas fossem construídas voltadas para o leste, pois os mais velhos diziam que se as portas fossem viradas para o oeste, abririam caminho para os espíritos maus interferirem na vida da família. Já a escola deveria ter a porta virada para oeste, porque é o local onde recebem conhecimento.

As escolas Kaingang que funcionam dentro das aldeias também são específicas, diferenciadas e, normalmente, são multisseriadas. Quem atende aos alunos, geralmente, é um professor Kaingang contratado pela Secretaria Estadual de Educação. Os alunos aprendem a ler, escrever e falar Kaingang e Português. Trago aqui um relato meu sobre a escola situada na aldeia *Topê Pan* (Diário de Campo – Visita à escola Topê Pan – 05/06/2006):

A escola é feita de forma tradicional com madeira e o chão é a terra. A sala de aula é pequena, enfeitada com cartazes do governo e das crianças, além de artesanatos produzidos pelas mesmas. Há um quadro negro e o material (livros, lápis, revistas) foi doado por escolas vizinhas.

A escola reforça o modo de vida na aldeia e se torna mais um meio de transmissão da cultura Kaingang, de afirmação e de reconhecimento. Esta se faz importante, pois em algumas aldeias está sendo uma forma de reapropriação da sua língua materna, já que as crianças, muitas vezes, aprendem o Português antes mesmo do Kaingang, como no caso da aldeia *Topê Pan*, descrito por Bergamaschi (2010, p. 138):

Essa escola situa-se num prédio de madeira, cujo interior se apresenta ornamentado com miniaturas de artesanatos tradicionais de cipó, a exemplo dos que vendem na cidade, bem como desenhos e trabalhos escritos no idioma materno do grupo. Além disso, cartazes com letras do alfabeto, sílabas e palavras identificadas por imagens desenhadas pelo professor, são marcas do espaço escolar e afirmam uma presença diferenciada nesse ambiente.

É importante ressaltar que o povo Kaingang é o que mais possui escolas no Rio Grande do Sul. Estas não trabalham somente as matérias dos *fóg* (não-indígenas), mas também conhecimentos específicos da cultura, como a confecção do artesanato, trabalho com as histórias do povo e atividades culturais que envolvam tradições da aldeia e são realizadas fora do espaço escolar.

Outro dado interessante é que os estudantes Kaingang estão em maior número nas universidades gaúchas, possivelmente, pelo fato de possuírem mais escolas e por sua maior aceitação em frequentar escolas não-indígenas, quando não há escolas nas aldeias que vão além do Ensino Fundamental.

Assim como o povo Guarani, os Kaingang também respeitam muito o conhecimento dos mais velhos, que transmitem seus ensinamentos por meio de contação de histórias e narrativas às gerações mais jovens.

É o *Kujá* (xamã) que tem o poder de transitar no mundo dos espíritos. Possui o saber sobre as ervas e remédios que existem na mata e proporciona auxílio às pessoas da aldeia através desses conhecimentos específicos. O *kujá* é escolhido por outro mais velho que lhe transmite os saberes.

Em algumas aldeias, ainda há uma luta incessante pela terra, como é o caso da *Topê Pan*, onde há área demarcada, mas falta o reconhecimento como terra indígena. Como relatei no capítulo anterior, há pressão dos moradores que vivem no mesmo bairro e do poder público para que os Kaingang desocupem o local, alegando que, por ser uma área de preservação ambiental, não pode ser habitada.

As aldeias, muitas vezes, não possuem terras férteis e adequadas ao plantio, muito menos matas para a realização da caça e extração de material para artesanato e plantas medicinais, o que dificulta e restringe a vida de seus habitantes. Segundo depoimento de Dorvalino *Refêj* Cardoso (2003, p.18):

Na comunicação que os Pajés (*kujã*) fazem com os espíritos da terra, eles falam que a terra está muito cansada com a produção, que com o passar do tempo não vai mais produzir, porque ninguém está tendo respeito com a terra. Usam adubos químicos, venenos [...].

O que entristece muitos indígenas é o fato do não-indígena possuir a maior parte da terra e utilizá-la de má forma, não respeitando os movimentos de rotação necessários, para que não haja esgotamento, e intoxicando tanto o solo, quanto a água, os animais e as pessoas.

O artesanato é a principal fonte de renda e é realizado com materiais retirados da natureza, como sementes, taquara e cipó, utilizados na confecção de balaios e outros enfeites, como as bolinhas de cipó. Também a cerâmica, atividade que está sendo recuperada recentemente.

Feita esta descrição dos povos Kaingang e Guarani, nas páginas que se seguem, irei apresentar o que descobri nas escolas por mim pesquisadas.

3.2 REVENDO A IMAGEM DO INDÍGENA E LANÇANDO POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA

Após a apresentação de alguns elementos das culturas Guarani e Kaingang, trago agora uma análise das respostas que selecionei a partir dos questionários aplicados nas escolas em que esta pesquisa foi realizada. Buscando trazer o leitor ao universo indígena, optei por designar os alunos da Totalidade 3 com nomes do universo Kaingang e os alunos da 4ª série com nomes Guarani (alguns dos significados dos nomes podem ser conferidos no Glossário). Os professores serão chamados de *Vera* (masculino) e *Para* (feminino), denominação Guarani que significa “os falantes, que contam coisas quando perguntamos”, características dos professores. Os Coordenadores serão denominados como *Karaí* (masculino) e *Kerexu* (feminino), que são os líderes espirituais que guiam o grupo Guarani.

Algumas das respostas citadas chamaram bastante atenção ao longo da aplicação dos questionários. O índio aparece frequentemente nu ou pintado, comemorando algo e em contato com a natureza.

Quando os alunos foram questionados (APÊNDICES A e B) sobre a forma que o índio aparece nos livros didáticos, as respostas da totalidade 3 (T3) foram as seguintes:

Kokui – “Ele aparece com o rosto pintado, com cocar na cabeça e com um tirante de couro”.

Prÿg – “Fazendo trabalho e cuidando da família.”

Ven lü – “Com poucas roupas.”

Alguns dos alunos da 4ª série responderam que os índios aparecem nos livros didáticos:

Takua – “Como os escravos, com roupas velhas, rasgadas e sujas.”

Kuaray – “Eles aparecem de sunga, alguns viviam bem após a chegada dos portugueses.”

Kerexu – “Pelados, embaixo de árvores e fazendo fogueiras.”

Tataendy – “Em sua cabana. Eles usam pele de algum animal no inverno e ficam nus no verão.”

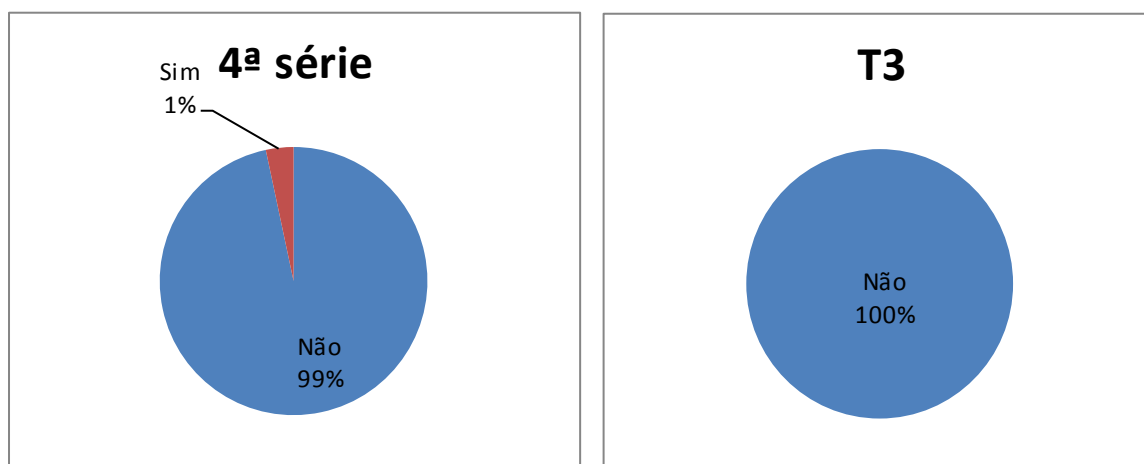
Ava – “Com roupa, pintando o rosto e comemorando algo.”

Em nenhuma das respostas apresentadas, citam ter visto a situação atual dos povos indígenas nos livros didáticos. De fato, as imagens que predominam nos livros são as do indígena na época da colonização, representados por pinturas que retratam seu lado exótico ou em situações que o vitimizam. Coelho (2010, p.6) fala que se percebe, na disciplina de História:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza.

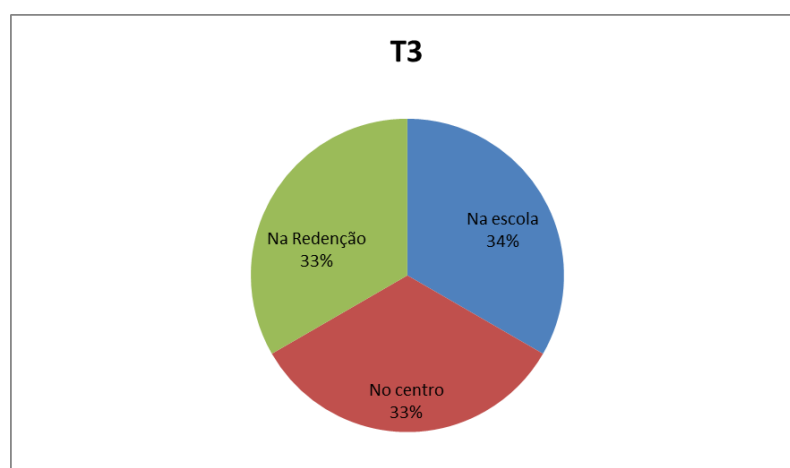
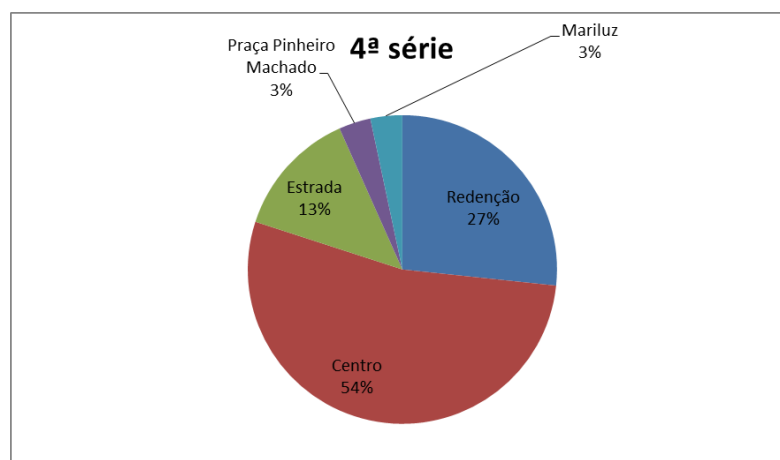
Isso mostra que nem todas as propostas de ensino e nem todos os estudantes percebem e reconhecem o índio na contemporaneidade. Faz parte da invisibilidade que os meios de comunicação, entre eles a televisão e os livros didáticos, produzem nas identidades indígenas e, a forma como os alunos estabelecem estas relações, fica evidente nas respostas dos alunos acima apresentadas.

Questionei se o índio que aparece nos livros é igual ao que vemos na cidade, hoje, e as respostas ficaram assim distribuídas:



Embora nas imagens de índios apresentadas pelos livros didáticos predomine um ser do passado e estas ignorem a forma como vivem atualmente, muitas crianças reconhecem que há índios convivendo conosco na cidade e que estão presentes em vários locais de muita circulação para vender artesanato.

Quando perguntei onde já haviam visto um índio, os alunos citaram os seguintes locais, que estão representados nos gráficos abaixo:



Nesse aspecto, os alunos reconhecem que há circulação de indígenas em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul, em lugares que fazem parte de seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que alguns têm dificuldade de identificar um indígena na cidade, outros o conseguem fazer. Esses sabem que o índio contemporâneo segue outro estilo de vida, que necessita vender artesanato e comprar suprimentos para a aldeia.

Se os alunos têm pouco a falar sobre a temática, a história e a cultura indígena, é importante ressaltar que, nem sempre é dada a importância devida a esta, que muitas vezes é trabalhada somente próxima ao Dia do Índio e de forma superficial. Somente quando o conteúdo abordado é o Rio Grande do Sul ou Porto Alegre, o índio aparece como membro na formação e na composição étnica juntamente com os italianos, alemães, açorianos, africanos, dentre outros. Esses conteúdos abordados superficialmente, em geral, não contemplam as diferentes etnias indígenas que vivem no Estado ou no Município, trabalhando a questão

indígena de forma genérica, usando somente a terminologia “índio” e criando um estereótipo único para designar o índio dessa região.

Como muitos dos alunos do 2º ano ainda não eram alfabetizados, solicitei que desenhassem o índio que aparece nos livros didáticos. Esses são alguns dos seus desenhos:



Acompanhando a imagem, o aluno escreveu que “Os índios existiam há muitos anos, mas ainda existem alguns”. Essa ideia de extermínio, muitas vezes anunciando o fim dos povos indígenas, também é vinculada na escola por meio de alguns livros que, na perspectiva de colocar uma outra versão da História, acaba vitimizando a população indígena, transmitindo a ideia de que poucos povos sobreviveram à colonização. No desenho, percebe-se os índios seminus e de cocar.

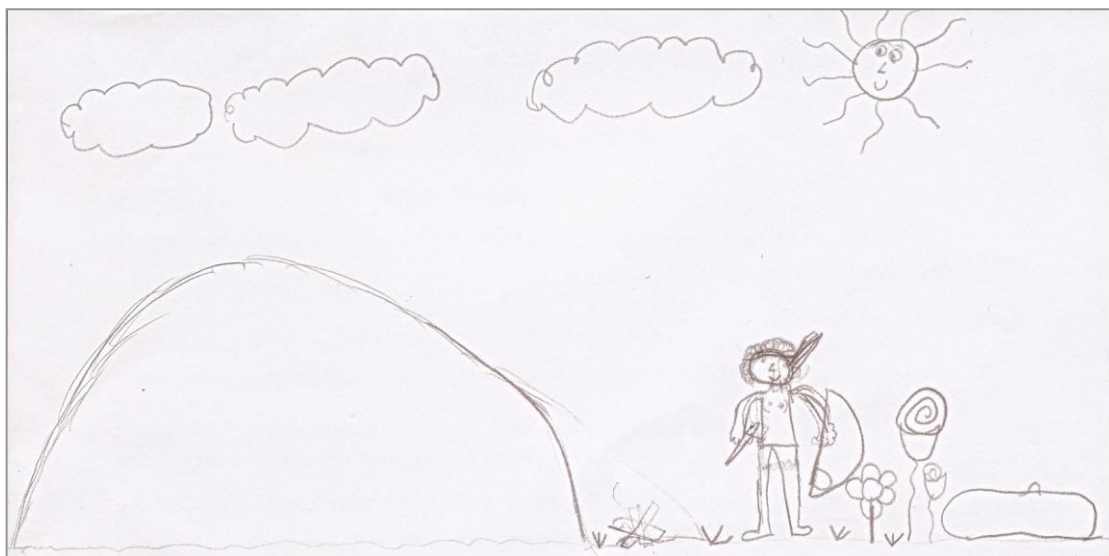
Esse tipo de imagem é comum nos livros didáticos que retratam os indígenas através de pinturas antigas ou de desenhos. Poucas vezes vemos fotos e, quando elas aparecem, são daqueles indígenas que vivem no Xingu, que usam poucas roupas e se pintam, o que faz com que esse estereótipo se perpetue.



No desenho acima, aparece a ligação com a natureza, o índio cercado de pássaros em uma relação de amizade. Ao fundo parece ter um mirante. Ele está pintado, usando uma tanga e mora em uma oca. A relação com a natureza também é uma das imagens que predominam, aparecendo em quase todas as imagens aqui apresentadas.



Acima, aparece uma mãe com seu filho, ambos pintados, vivendo em uma oca, no estilo dos indígenas norte-americanos. Essas ocas são vistas, geralmente, em desenhos como o “Pica-Pau”. A natureza é representada pelas flores que aparecem cercado a oca e, nos dois desenhos anteriores, pode-se perceber uma relação de harmonia entre os indígenas e a natureza.



Já neste desenho, o índio aparece como um guerreiro, portando arco e flecha, está próximo a sua oca e, novamente, a natureza o circunda. Ele utiliza uma pena na cabeça e uma tanga.

Pensando nessas imagens que os alunos reproduzem, é possível entender porque é tão difícil para eles reconhecerem o índio que vive na cidade, pois a imagem que mantêm é de um indígena do passado. Costa (2003, p. 28) afirma que:

[...] o olhar do presente sobre o passado, tanto no nível individual quanto no coletivo, implica na seleção de focos, gerando leituras nas quais se podem perceber marcas de conflitos sociais que, em última instância, constroem projetos de memórias distintos.

Os saberes selecionados como oficiais excluem as minorias, desconsideram a pluralidade dos povos indígenas e africanos, os inferiorizam e descaracterizam. Além de tudo, ainda relegam estes povos ao passado, a uma visão que generaliza suas características. Segundo Bonin (2008, p. 318):

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Para as crianças, as datas comemorativas como o Dia do Índio tornam-se uma festa, pois estes se pintam e se enfeitam com lindos cocares feitos de papel ou penas. Uma pintura vazia de significados que dá a ideia de que todas as etnias

indígenas realizam essa prática. Uma festa na qual os homenageados não são retratados do modo como realmente vivem, que muitas vezes exclui suas opiniões sobre o que pensam em relação ao “Dia do Índio” e que passa longe do ensino da História e da Cultura dos povos indígenas do Brasil.

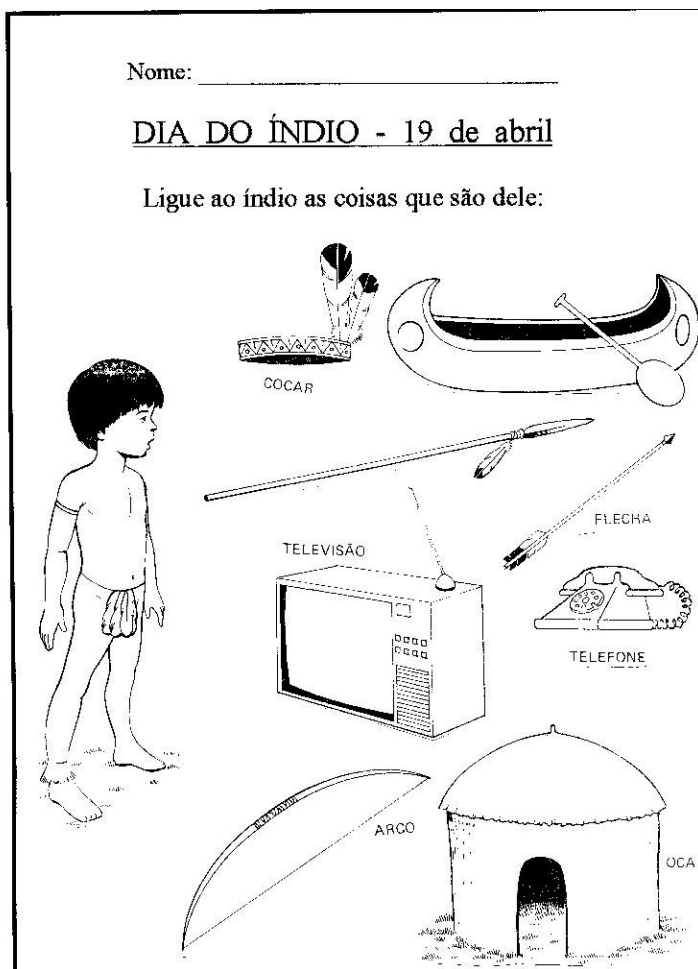
O “Dia do Índio” tornou-se uma data para recordar o índio. Mas que índio? O que vemos é a retratação do índio no passado. Mas será que esse índio ainda existe? Talvez em uma aldeia isolada na Amazônia, talvez não. O fato é que os ameríndios que vemos circulando pela cidade, vendendo artesanato e estudando em universidades vivem de modo semelhante a outros estudantes, às demais pessoas da cidade. O que acontece é que as pessoas não os reconhecem mais como indígenas por causa do estereótipo que foi criado em relação a eles e não conferem ao indígena a possibilidade de uma dinâmica cultural, em que o contato não dilui, mas, sim, aprofunda a possibilidade de criação de fronteiras. Conforme Barth (2000, p. 34):

A manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. [...] Assim a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas a existência de critérios e sinais de identificação, mas também uma estruturação das interações que permita a persistência de diferenças culturais.

Apesar de os indígenas estarem vivendo na cidade e utilizarem recursos dos não-indígenas, esse contato entre as duas culturas só faz reafirmar a identidade cultural dos povos ameríndios. Por isso, há a necessidade constante dos povos que aqui estão em se reafirmarem enquanto índios e mostrarem o quanto a sua cultura está presente atualmente, apesar das transformações surgidas a partir desse contato interétnico.

O trabalho sobre a temática indígena, motivado somente por uma data comemorativa, acaba reafirmando o estereótipo de índio, pois em uma semana não há muito o que ensinar além das noções gerais e genéricas, sem continuidade na história e na vida da cidade, do estado ou do país, que são passadas para aos alunos não-indígenas há várias gerações.

Um exemplo é a imagem⁴⁰ a seguir:



A atividade pede que ligue o índio às coisas que são dele. Esse tipo de atividade gera um conflito, pois o índio contemporâneo, por exemplo, utiliza a televisão e o telefone, não vive em ocas, utiliza poucos instrumentos de caça, ou não os usa, e, talvez, faça uso do bote em locais onde há rios e lagos, o que não é o caso dos grandes centros urbanos. Nas atividades pesquisadas na internet que se dizem didáticas, não aparecia nenhuma específica voltada ao índio no período contemporâneo. Conforme Canclini (2003, p. 9), “la hibridación, como un proceso de intersección y transacciones es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad.” Ou seja, podemos trabalhar as divergências sem desmerecer nenhuma cultura e sem prendê-las a um passado remoto, já que nenhuma cultura se mantém pura no contato com

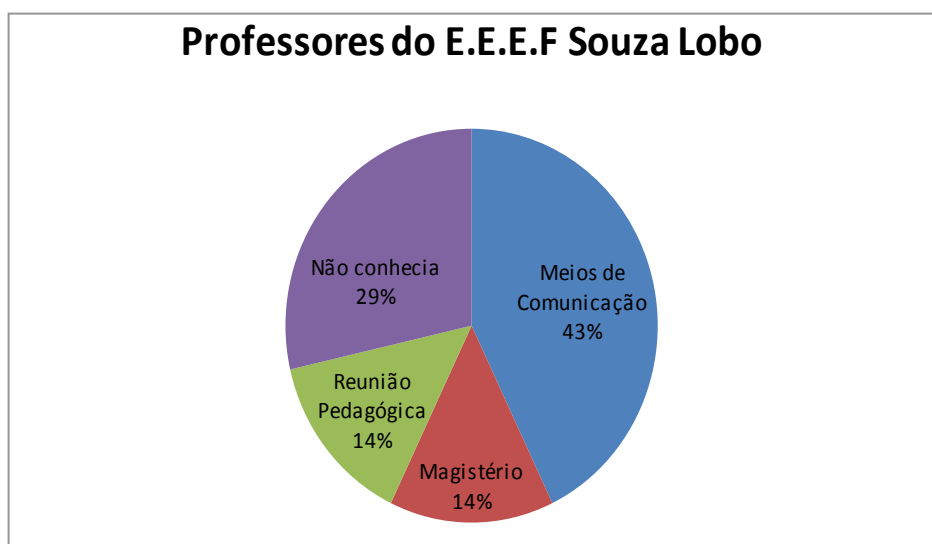
⁴⁰ Imagem retirada do site: http://3.bp.blogspot.com/_UiVvcDO7zzg/Sb1tnnQVw0I/AAAAAAAC30/d-CN_OVCEHE/s1600-h/04.jpg.

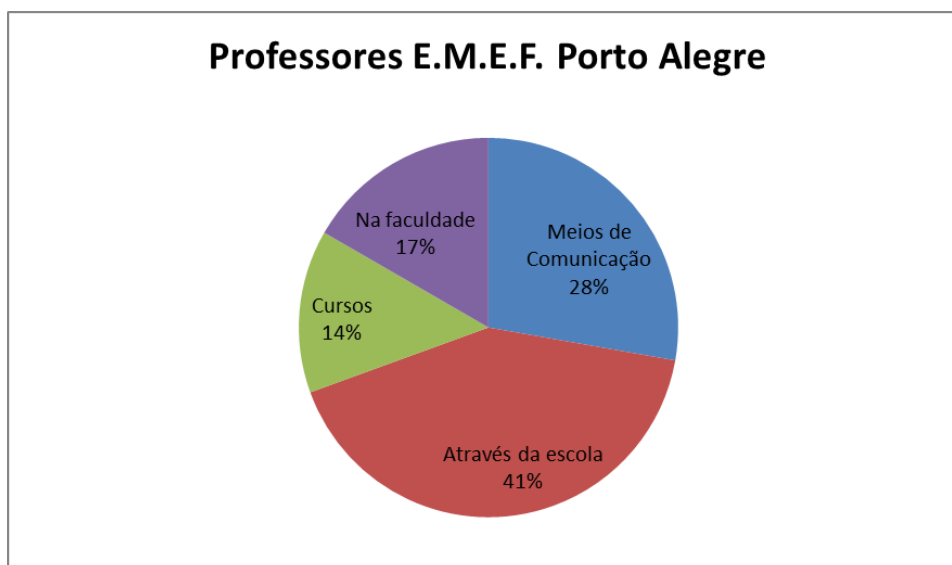
outra. Está na hora da escola apresentar aos alunos esse indígena híbrido que, assim como os ocidentais que conviveram com ele, adotou alguns objetos e práticas da cultura não-indígena, que lhe facilitariam viver dentro e fora do contexto da aldeia.

O problema é que o trabalho se restringe a desenhos, pinturas, recorte e colagem retratando a “oca” como a moradia do índio, o “arco”, a “flecha” e a “lança” como seus principais instrumentos de caça e alguns adereços como um “penacho” ou um “cocar” e a famosa “tanga”. E é então que questiono: Onde está o índio contemporâneo? E o índio que vive na cidade? Onde está o ameríndio híbrido? Essas duas imagens de índio não são ou acabam sendo pouco trabalhadas. Por isso, quando falamos em índio, a imagem que vem à mente dos alunos é a descrita acima. Isso quando não aparecem as representações de índio norte-americano.

Muitas vezes, essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida, por termos pouco contato com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta. Essa visão que temos dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos indígenas apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à história do nosso país.

A Lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que o índio busca sua autoafirmação e uma retratação mais “verdadeira” de sua imagem. Quando questionei se os professores (Apêndice C) das escolas pesquisadas conheciam a lei e como ficaram sabendo sobre ela, apareceram os seguintes dados:





Percebe-se que a maior parte dos professores que conhecem a lei ficaram sabendo dela por outros meios que não a escola. Isso mostra o quanto o trabalho relacionado à temática indígena precisa ser incentivado e apoiado pela escola, que deve investir em formações periódicas e materiais que forneçam subsídios aos professores, para que estes possam trabalhar o tema de forma realista, saindo da ideia do folclore e dos estereótipos.

Quando os professores foram questionados sobre o tipo de trabalho que realizavam em relação à temática indígena, responderam:

Vera – “Atividades de cerâmica, maquete e peças com a temática. Leitura de textos, produção escrita, visitas à biblioteca, pesquisa de imagens na internet e descrição, comentários sobre as mesmas. Foi agendada uma visita à aldeia Kaingang Morro do Osso”. Essa é uma atividade que mostra um movimento mais respeitoso em direção aos povos indígenas, pois busca ensinar a história e a cultura a partir do povo que é mais conhecido pelos alunos, por circular na escola, os Kaingang. Há um movimento por parte da escola em levar os alunos para conhecerem o cotidiano de uma aldeia, mas não enquanto uma saída de campo sem finalidade e, sim, como uma forma de conviver com o outro, que já está inserido em um ambiente comum, no caso a escola. A visita traria a oportunidade dos alunos enxergarem e reconhecerem outro modo de vida.

Para Rete – “Pesquisa com os estudantes sobre a cultura, os hábitos e costumes dos povos indígenas, comentários e discussões, análise de ilustrações relacionando-as com a realidade de hoje, trabalhos na cerâmica; já tivemos conversa com vice-cacique Kaingang”.

Para – “Faço concomitantemente com os conceitos e conteúdos que trabalhamos, as etnias branca, indígena, negra e asiática, que estão presentes no meu dia a dia escolar e o estudo, conhecimento dos direitos humanos”.

Justamente por a escola Porto Alegre trabalhar com a temática há anos, a abordagem é diferenciada. Há a circulação de pessoas Kaingang na escola, semanalmente, em função do projeto relacionado à cerâmica indígena e essa convivência faz com que os professores busquem materiais que retratem, de forma mais atualizada, a temática indígena. Essa convivência traz para a Escola Porto Alegre um diferencial, já que esta assume os saberes indígenas e os incorpora ao conteúdo ensinado.

Na escola Porto Alegre, são realizadas, semanalmente, Oficinas de Cerâmica, nas quais, duas professoras da escola auxiliam os Kaingang a reinventarem a arte de fazer cerâmica, adotando novas técnicas e utilizando novos materiais. Enfim, é um espaço de hibridização mútua, já que as mulheres Kaingang ensinam as não-indígenas sobre o conhecimento e a utilização de algumas ervas medicinais para o tratamento de alguns sintomas. Nesse momento, há um espaço de trocas que favorece os dois grupos e, ao mesmo tempo, não se dá de forma invasiva, mas pela convivência que beneficia ambos. Canclini (2007, p. 63) cita o exemplo do uso de computadores por jovens *mixers* para o recolhimento das tradições orais e a recuperação da sabedoria antiga através do uso de uma tecnologia avançada. O autor fala que as inovações modernas não desvirtuam fatalmente as culturas tradicionais, mas podem reforçá-las.

A cerâmica fazia parte das práticas tradicionais Kaingang, mas, atualmente, essa forma artística se encontra restrita e até mesmo ausente em muitas comunidades. Com a perda de espaços de aldeias para a construção das cidades e a migração para outros lugares, os Kaingang foram, aos poucos, perdendo o acesso aos locais próximos a rios de onde tiravam abundantemente o barro para fazer cerâmica. Com isso, aos poucos, foi se deixando de lado, por falta de recursos naturais, o hábito de confeccionar utensílios de cerâmica.

A Escola Porto Alegre, enquanto um espaço de acolhimento, socialização e construção de conhecimentos, realiza um trabalho diferenciado com jovens em situação de vulnerabilidade social, tem uma sensibilidade no trato com os Kaingang e o faz de forma respeitosa. Seguidamente, pôde-se perceber trocas de saberes entre indígenas e não-indígenas no ambiente escolar. Essa presença indígena traz

consigo a identificação desses estudantes, que muitas vezes são deixados à margem das políticas educacionais implementadas pelo poder público, sofrem preconceitos e buscam constantemente reafirmar sua identidade.

Os jovens possuíam muitas identificações com os Kaingang e, de certa forma, isso os aproximava. Por mais que não mantivessem longas conversas, havia uma partilha de saberes simbólica e sutil. Nos poucos momentos que compartilhavam juntos, havia muita troca de sorrisos e risadas, permeadas por conversas em Kaingang e em Português, simultaneamente.

No questionário, um item solicitava que os professores falassem sobre o tipo de trabalho que era realizado em relação à temática indígena. As respostas dos professores da escola Souza Lobo foram as seguintes:

Para Mirĩ – “Trabalho mostrando que o que o livro mostra não existe mais. A realidade agora é outra. Eles estão fora do seu contexto e sua cultura aos poucos está se perdendo”.

Para Jaxuka – “Como trabalho Porto Alegre, procuramos conhecer como os índios Guarani viviam antigamente e como vivem hoje (realidade atual).

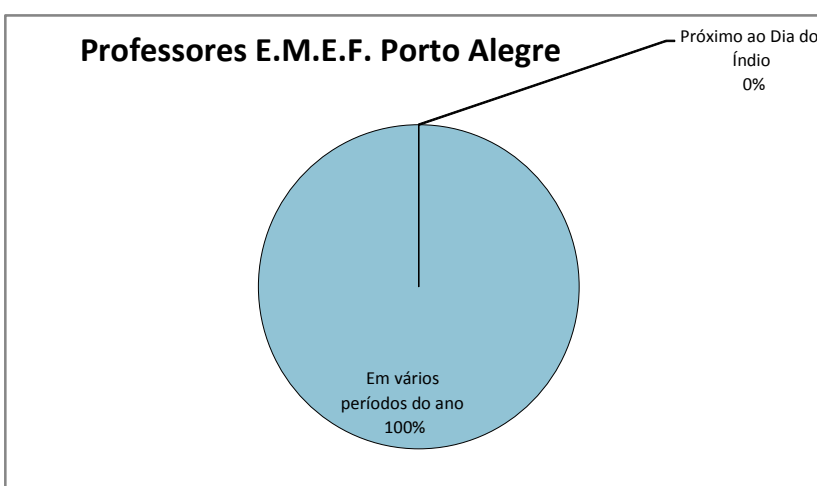
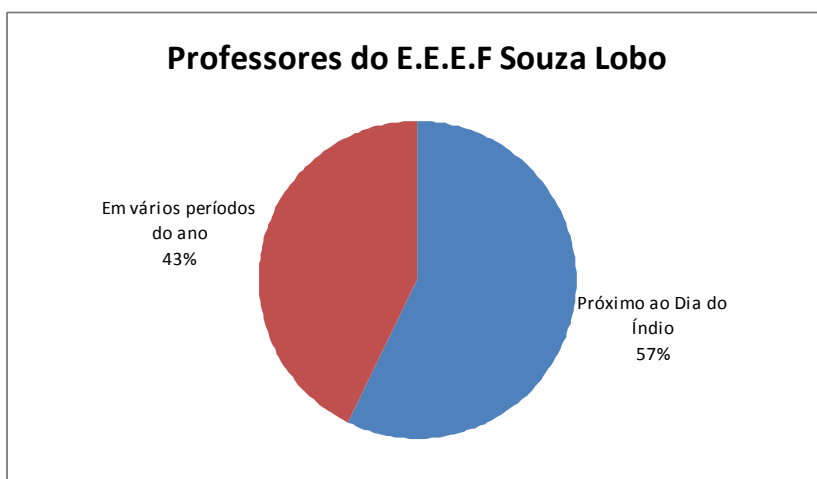
Na escola Souza Lobo, não há um trabalho específico em relação à temática e também não há circulação de indígenas próximo à escola. O trabalho acaba sendo baseado na experiência dos professores, ainda muito escassa, em relação ao tema e ao material didático fornecido pela Secretaria Estadual de Educação. Grupioni (1996, p. 424) fala que “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]”.

Isso se deve, em parte, pelo fato de a formação profissional, muitas vezes, não contemplar a temática indígena. A Secretaria Estadual de Educação realiza formações esporádicas, voltadas para regiões e cidades onde a presença indígena é mais acentuada. A falta de informações gera equívocos que se reproduzem ao longo da escolarização, desde a professora da pré-escola, que trabalha o índio de forma folclórica, até o professor do Ensino Médio que ensina que o Brasil foi “descoberto” em 1500 por Pedro Álvares Cabral. A história indígena que mostra sua contemporaneidade é sempre posta de lado.

A professora *Para Mirĩ*, da escola estadual, fala que “a realidade agora é outra. Eles estão fora do seu contexto e sua cultura aos poucos está se perdendo.” Quanto a isso, Silva (2008, p.32) diz que “[...] no processo de contato entre

sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados.” Ou seja, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas utilizando alguns elementos da nossa e adequando-os ao seu cotidiano. Afinal, a cultura não é algo que se perde, se despe, que desaparece no contato com o outro. Ela permanece, pois faz parte daquele sujeito e se transforma, conforme as necessidades surgidas a partir da relação com o outro, no caso o não-indígena.

Outro questionamento feito foi em relação ao período do ano em que a temática indígena era trabalhada. Os professores das escolas pesquisadas responderam o seguinte:

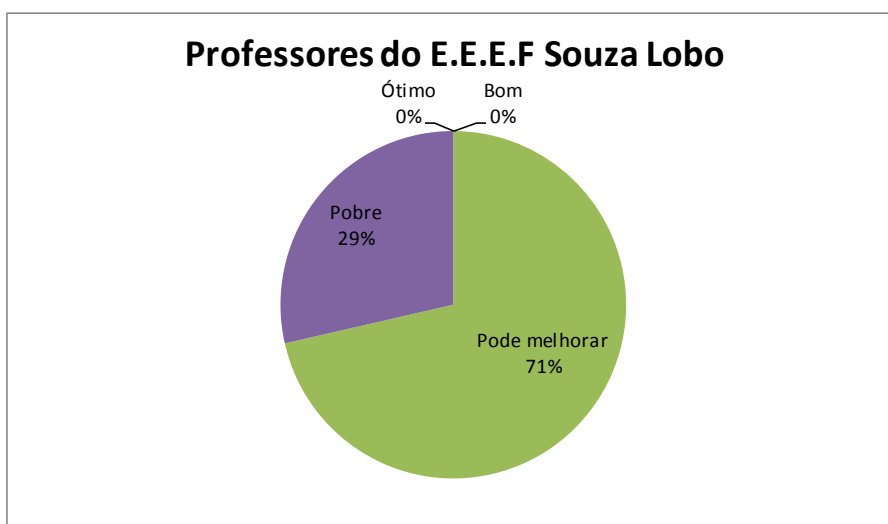


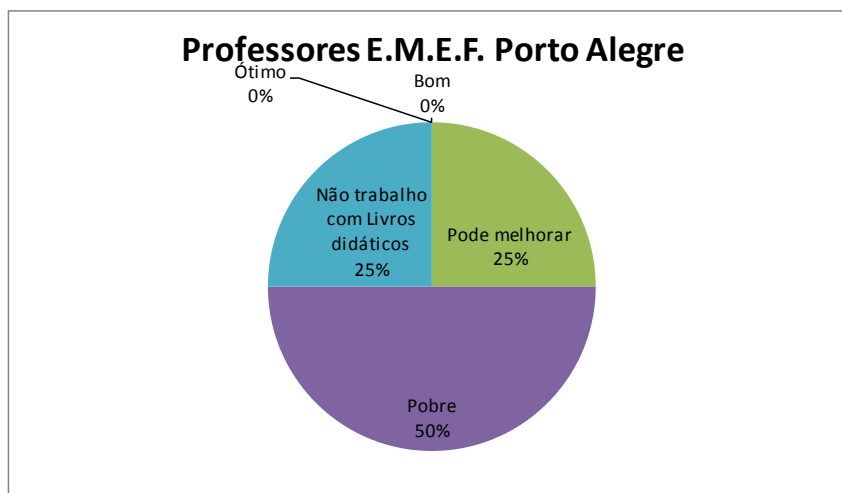
Há uma divisão, por parte dos professores da escola Souza Lobo, onde a maioria trabalha a temática próximo ao Dia do Índio. O que ocorre é que não há um aprofundamento e acaba se tornando um estudo pouco revelador, que não acrescenta outra coisa, senão a imagem de um índio estereotipado aos alunos. Segundo Gomes (2009, p. 3):

Há um desconhecimento em relação à temática que faz com que esta seja trabalhada como mera data comemorativa que deve ser somente 'lembrada' de forma superficial, enquanto os professores poderiam estar trabalhando o passado do nosso país e entendendo a formação do nosso povo, considerando, principalmente os povos originários e os movimentos que estes fizeram nos mais de 500 anos de ocupação europeia.

É importante que haja um maior aprofundamento por parte dos professores quanto à temática indígena, não sendo limitada a um único período do ano, ou seja, próximo ao "Dia do Índio", e de forma descontextualizada da história, pois acaba sendo trabalhada superficialmente por ser abordada em tão pouco tempo. São diversos os povos indígenas e estes constituem uma história plural, que na escola fica marcada e construída como se fosse uma só, o que gera a concepção genérica de índio.

Quanto ao conteúdo dos livros didáticos relacionados ao tema, as respostas dos professores poderiam ser assim representadas:





A maior parte dos professores respondeu que os livros didáticos podem melhorar em relação à temática indígena. Isso acontece, porque pouco se fala sobre a história e a cultura indígena, às quais são destinados um ou dois capítulos e o resto se dedica a falar sobre a civilização europeia e a colonização.

Um exemplo disso se dá no livro de “História”, do *Projeto Prosa*, que destina uma única unidade aos povos ameríndios, intitulada “O trabalho Indígena” (2008, p. 98). Nesta, aborda o Descobrimento do Brasil, apresenta dados sobre a população indígena brasileira e entra na questão da produção de artesanato e do respeito à natureza. Após, cita o cotidiano em uma aldeia indígena e fala brevemente sobre a diversidade cultural. O tema é abordado em uma unidade, explorando um pouco a cultura Pataxó, Bororo e discorrendo sobre a diversidade cultural. Embora tenha uma boa intenção no trato com o tema, explora pouco o universo indígena que poderia aparecer em várias outras unidades do livro, como em partes que falam sobre a cidade, o lugar em que moramos ou o universo da comunicação, compondo assim uma continuidade.

Já no livro de “História e Geografia”, da coleção *Agora eu sei!*, os ameríndios aparecem em três momentos: no primeiro, fala-se brevemente sobre hábitos indígenas e herança cultural, no capítulo “A rua, o bairro, o município” (2009, p. 55). Após, dedicam uma única página, na parte das Datas Comemorativas, para falar sobre o “Dia do Índio”, questionando o que significa e para que foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e quem foi Marechal Rondon (2009, p. 69). O tema surge, novamente, quando o livro aborda o Descobrimento do Brasil, também em uma página (2009, p. 72). Nesta, aparece mais uma vez o apagamento gerado por uma história eurocêntrica, que valoriza mais os acontecimentos pós

“descobrimento” do Brasil e das Américas, nem sequer tratando os indígenas como “contribuidores” na formação cultural.

Apliquei o questionário aos coordenadores (Apêndice D) das escolas (dois na escola estadual e um na municipal). Quando perguntei se sabiam da existência da Lei 11.645/2008, todos responderam afirmativamente. Perguntei, então, que tipo de trabalho a escola desenvolve em relação à temática indígena. As respostas foram as seguintes:

Kerexu Poty - A escola tem um projeto com os Kaingang e grupo de cerâmica: "Fazendo cerâmica hoje como nossos avós". Em sala de aula, o tema compõe o currículo. Em eventos, como no aniversário da escola, são realizadas feiras do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE), no qual existe a participação dos Kaingang. Existe interação dos estudantes "produtores" do grupo de fabricação de cerâmica com os Kaingang. Geralmente, esta temática aparece na sala de aula quando trabalhamos conceito de cultura e identidades.

Kerexu - Não existe nada específico.

Kerexu Yva - Não existe trabalho específico na escola.

Quanto a formações e ao fornecimento de materiais específicos relacionados à temática indígena, somente a EPA vem provendo seus professores, enquanto a escola Souza Lobo não executa nenhum trabalho específico. Já na EPA, os Kaingang fazem parte da escola, são integrantes assíduos semanalmente. Os alunos estão acostumados a ver a circulação de indígenas e a conversar com eles durante as oficinas de cerâmica, recreios e em outros espaços da escola, mantendo uma interatividade. Essa interação faz com que eles tenham um maior conhecimento do povo Kaingang, sendo este mais rico do que aprenderiam pelos livros didáticos ou de literatura.

Quando conversei com a pessoa responsável pela implementação da Lei 11.645/2008, na Secretaria Estadual de Educação, esta me disse que: “Em 2009, cópia da lei foi enviada às escolas, mas não houve muita assistência. Esse ano ela será repassada às coordenadorias que serão capacitadas”. (Diário de Campo, 06/04/2010). Questionei também se alguma escola estadual de Porto Alegre estava em processo de aplicação da lei e esta me disse que não se sabia ao certo, mas que seria enviado um questionário para saber se estava sendo trabalhada a questão indígena nas escolas. Mas ela me afirmou que, nas regiões onde havia comunidades, já era trabalhada. Essa informação que a gestora me passou é

contraditória, já que ela afirma que não sabe se está sendo implementada em Porto Alegre, ao mesmo tempo em que diz que, nas cidades onde há comunidade indígena, o tema é trabalhado.

No mês de abril de 2010, o Ministério Público, em parceria com o governo do Estado do Rio Grande do Sul, lançou a cartilha “Lei 11.645/2008: Implementação do Ensino da História e Cultura Indígena na Educação”, que começou a ser distribuída aos Promotores da Justiça de todo o estado do Rio Grande do Sul, a fim de orientarem e trabalharem ao lado dos gestores e educadores, garantindo a execução da lei. Essa cartilha realiza um apanhado geral a respeito da importância da lei, apresenta os três povos indígenas que compõem o estado do Rio Grande do Sul e disponibiliza espaço para que cada povo fale sobre esta lei e o que esperam dela. Por fim, apresenta possibilidades para aplicação da lei nas escolas.

Durante a análise, percebi discrepâncias quanto às informações sobre os povos indígenas que chegam às escolas, a busca por materiais atualizados e a formação de professores em relação à história e cultura dos povos indígenas. Há muito que fazer em relação à temática, mas também é necessário que a coordenação pedagógica, juntamente com os professores, se engaje na busca por materiais, como livros de literatura infanto-juvenis escritos pelos próprios indígenas, cartilhas sobre os povos ameríndios fornecidas pelo Conselho de Missão entre Índios (COMIN)⁴¹ e pelas Secretarias de Educação, que retratem os povos indígenas de forma mais condizente com a realidade atual, saindo do contexto indígena apenas do passado.

Uma maior divulgação da lei por parte das escolas e do governo também se faz necessária, pois vários professores disseram que ficaram sabendo da mesma pela mídia e que não está havendo formações relacionadas à temática indígena, nem por parte da escola e nem pela Secretaria Estadual de Educação.

A ideia de índio que as crianças têm vem de anos de trabalho errôneo acerca da temática, o que faz com que elas não reconheçam esse índio contemporâneo. Um exemplo disso foi quando questionei se havia comunidades indígenas em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul e vários alunos responderam que não existiam mais, mas já haviam existido.

⁴¹ Disponível no site: <http://www.comin.org.br/publicacao.php?id=1>.

Segundo Bergamaschi (2005, p.36):

[...] mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é mais contundente e visível 'à flor da pele', no Brasil há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em índios do Rio Grande do Sul é comum o espanto [...].

A escola, muitas vezes, não auxilia a fazer esta vinculação entre o presente e passado do Brasil, ou mesmo do nosso estado, o que dificulta, pois os alunos criam uma ideia de não contemporaneidade em relação aos povos indígenas que aqui se encontram. Essa invisibilidade também se deve ao fato de os livros didáticos, frequentemente, trabalharem o índio no passado, normalmente na época do "Descobrimento" do Brasil e nas Missões Jesuítas. Quando o índio aparece depois desses períodos, são dadas informações generalizadas e descontextualizadas, um festival de informações relegadas a um capítulo do livro didático.

Essa desvalorização do indígena é recorrente na história. Holanda (1994) fala sobre os "remédios paulistas", que seriam receitas tiradas da flora e da fauna dos sertões no Brasil colonial. Esses remédios eram feitos pelos indígenas e utilizados por peregrinos que percorriam grandes territórios e estavam expostos a moléstias raras, ataques de animais e de povos vizinhos, e que muitas vezes se encontravam longe do socorro dos físicos e das curandeiras. Após, cita que:

Constitui, aliás, matéria controversa a parte que teria cabido aos indígenas no descobrimento e conhecimento de tais remédios. Pode-se admitir, em todo caso, que essa contribuição teria sido mais considerável e também mais essencial do que desejava acreditar Martius⁴², sempre disposto a diminuir a influência do gentio ou acentuar apenas seus aspectos negativos (HOLANDA, 1994, p. 77).

A História do Brasil, por se basear na visão europeia dos fatos, exclui, menospreza e inferioriza a participação dos indígenas na constituição do nosso país, relegando-lhes um papel de coadjuvantes, quando muito. Há uma série de tradições, palavras que utilizamos em nosso vocabulário que têm origem indígena, mas não

⁴² Carl Friedrich Philipp von Martius foi um médico, botânico, antropólogo e um dos mais importantes pesquisadores alemães que estudaram o Brasil, especialmente a região da Amazônia. Wikipédia. Acesso em 03/07/2010.

são reconhecidas enquanto tais, justamente por terem sido desvalorizadas ao longo da história brasileira.

A História do Brasil trata-se de um Mito Fundador, de uma invenção europeia de uma colônia idealizada. Segundo Chauí (2001, p. 57):

A América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são 'descobertas' ou, como se dizia no século XVI, 'achamentos'. São invenções históricas e construções culturais. [...] Mas Brasil (como também América) é uma criação dos conquistadores europeus. O Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como 'terra abençoada por Deus' [...] É essa construção que estamos designando como mito fundador.

Se quisermos materiais que retratem a História e a Cultura dos diferentes povos indígenas em suas particularidades, é cada vez mais importante buscarmos aqueles produzidos pelos próprios indígenas. Temos, atualmente, uma gama de autores que retratam o cotidiano do seu povo, o que desfaz essa visão transmitida pelos autores não-indígenas que os relegam ao passado e muitas vezes excluem aspectos de sua participação na história brasileira. Isso se deve, em parte, à tutela que foi imposta aos povos indígenas. Segundo Lima (1995, p. 73), poder tutelar é:

[...] uma forma de ação sobre as ações dos povos indígenas e sobre seus territórios, oriunda e guardando continuidades implícitas com as conquistas portuguesas e sua admiração por aparelhos de poder que visavam assegurar a soberania do monarca lusitano sobre as terras dispostas no continente.

A tutela para os povos indígenas foi criada como forma de controle e manipulação dos atos. Para que a administração funcionasse, os indígenas foram rotulados genericamente e a eles foram atribuídos fatos positivos e negativos. Também foi nessa época que criaram as reservas indígenas como forma de territorializar e restringir o espaço ameríndio, explorando as riquezas naturais e usando o trabalho indígena para o suposto benefício destes.

Outro meio de poder é a desvalorização intelectual que o não-indígena relega ao indígena. Não há muita divulgação, mas atualmente há vários alunos indígenas Guarani e Kaingang estudando nos cursos de graduação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de dois colegas Kaingang no Mestrado em Educação da mesma universidade. Há um movimento de inserção e de formação de profissionais que atuarão em setores específicos das aldeias como professores, enfermeiros, médicos, dentistas, advogados, dentre outros.

Em relação à literatura, há alguns autores indígenas como Kaká Werá Jecupé e Daniel Munduruku, que retratam a vida em suas respectivas aldeias e culturas. Mas também há autores não-indígenas que retratam a temática de forma respeitosa, como é o caso de Marilda Castanha, autora do livro “Pindorama: a terra das palmeiras” que trata sobre o descobrimento do Brasil voltado para a visão do indígena. Munduruku fala que:

Muitos [...] programas [governamentais e não-governamentais] têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. Se estes grupos de fato acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas.⁴³

Através da literatura, esses autores buscam afirmar sua etnia e ganhar mais espaço para que tenham maior visibilidade na sociedade, que muitas vezes não os reconhece como indígenas. Temos muitos materiais atualizados que apresentam os povos indígenas de um modo realista, falando sobre sua situação atual e como lidam com a vida na cidade, como é o caso do livro *Histórias de Índio*, no qual Daniel Munduruku fala sobre a dificuldade que tinha em se aceitar e se assumir como índio vivendo na cidade.

É importante que as escolas não só incentivem os professores na busca por esses materiais atualizados, mas que, também, facilitem o acesso aos mesmos, adquirindo essas obras e colocando-as à disposição nas bibliotecas escolares, para que o trabalho a respeito da história e cultura indígena se torne mais atrativo e mais realista, desfazendo o mito de que não existem dados, estudos ou materiais que retratem a questão indígena.

Ao longo desse capítulo, pudemos conhecer a visão que os alunos, professores e coordenadores das escolas pesquisadas têm a respeito dos povos indígenas, de que forma a temática é trabalhada, que subsídios estão sendo dados aos professores e se as escolas estão cumprindo a Lei 11.645/2008.

⁴³ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 04 de julho de 2010.

Também vimos diferentes aspectos das duas principais culturas indígenas do Rio Grande do Sul: os Guarani e os Kaingang. Pudemos ver como os modos de viver se diferenciam, como se relacionam com a escola, de onde provém suas línguas e por onde suas aldeias estão dispersas.

No próximo capítulo, veremos que conhecimentos e reconhecimentos dos alunos da Escola Porto Alegre existem acerca da questão ameríndia e de que modo esses legitimam os saberes indígenas na escola.



4 POVOS INDÍGENAS: CONHECIMENTOS E RECONHECIMENTOS NA ESCOLA NÃO-INDÍGENA

Mas a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si. A Tradição do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo que do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando o humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano.

Kaká Werá Jecupé (1998, p. 61)

Ao longo da pesquisa, fui refletindo sobre qual seria a forma mais apropriada de realizá-la com os alunos. Como já relatei, inicialmente, pensei em aplicar questionários aos alunos, professores e coordenadores das escolas Souza Lobo e Porto Alegre e, com base nesses, selecionar algumas turmas que seriam entrevistadas. Percebendo que essa técnica poderia suscitar respostas automáticas e escolarizadas, busquei outra forma de abordagem, que são as oficinas. Intuí que estas possibilitariam maior diálogo com os interlocutores. Optei por sua realização, pois levam o aluno a ir além da percepção escolar e a discutir, informalmente, os assuntos que estão sendo debatidos, criando conflito entre o que pensavam sobre os povos indígenas e sua realidade atual, estabelecendo relações, encontrando identificações. Outra escolha foi realizar a segunda etapa da pesquisa somente com a Escola Porto Alegre, já que esta realizava um trabalho muito significativo com os Kaingang.

Por serem diferenciadas e realizadas de forma distinta de uma conversa convencional, as oficinas levaram os alunos ao debate e à reflexão em relação às questões levantadas. Estas foram realizadas em dois momentos: a primeira oficina foi feita com aporte visual. Levei aos alunos das totalidades iniciais⁴⁴ à uma seleção de imagens de pinturas antigas e fotos atuais relacionadas a diversos povos indígenas em diferentes momentos, desde a colonização até o tempo atual. Foram

⁴⁴ A escola estima que cerca de vinte alunos frequentam essas totalidades, considerando que por ser uma escola com alunos em situação de vulnerabilidade social, nem sempre são os mesmos que vão frequentemente às aulas.

selecionadas, ao todo, nove fotos que mostravam os indígenas em diferentes situações e tempos. Registrei as falas dos alunos por meio de gravação, com a autorização da escola.

A segunda oficina teve como base a leitura de trechos do livro “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku, com um grupo de quatro alunos. Esse livro fala sobre a ancestralidade *Munduruku* do autor e da dificuldade que ele tinha para se aceitar enquanto índio, já que vivia com os pais na cidade e estudava em uma escola não-indígena. Ele fala ainda do preconceito que gira em torno da palavra “índio” e do quanto sofria por o chamarem de preguiçoso, selvagem, atrasado, entre outros. Essa oficina tinha o intuito de abordar a temática indígena através de leitura e questionamentos, proporcionando um reencontro dos alunos com sua ancestralidade⁴⁵ ameríndia, conforme o tema. Para denominar os alunos da EPA, empregarei nomes em Kaingang pertencentes às duas metades clônicas, *Kamé* e *Kainru-kré*.

Intitulada, por mim, “*Discussão através de imagens*”, a primeira oficina teve como objetivo proporcionar um debate sobre a questão indígena entre os alunos das três totalidades iniciais, buscando saber o que muda com a convivência e com o trânsito de indígenas na escola. Para isso, espalhei algumas imagens⁴⁶ pelo chão, pedi que os alunos circulassem entre elas, no primeiro momento, e deixei que expressassem suas impressões. Os estudantes visualizaram e manusearam as fotos, comentando e comparando uma e outra. Após, fiz alguns questionamentos para iniciar o debate.

Percebi que “a maioria dos alunos falou sobre a foto das crianças indígenas estudando e a de uma mulher confeccionando um balaio, argumentando que os ameríndios de hoje vive assim. Eles citaram que esta era a nova forma de vida dos

⁴⁵ Aqui falo de ancestralidade ameríndia, não só como descendência, mas como uma herança indígena que acompanha os americanos.

⁴⁶ As imagens que utilizei foram: duas representações de Hans Staden, um mapa que mostra a suposta vinda dos povos ameríndios da Sibéria para o Alasca, uma pintura de um indígena com instrumentos de caça, um desenho representando os indígenas sendo escravizados, uma pintura de caravelas chegando ao continente americano, fotografias do cacique José Cirilo Morinico, da kujá Kaingang de São Leopoldo e sua neta, de uma mulher Guarani confeccionando um balaio, do povo Charrua e de crianças Kaingang na escola. A maior parte delas foi retirada da internet e outras são fotografias do grupo de pesquisa, cujo crédito acompanha as imagens que aparecerão ao longo dessa dissertação.

indígenas”. (Diário de Campo – pesquisa na escola Porto Alegre – 20/10/2010). Aos alunos, chamava mais atenção situações que tinham como referência elementos dos seus cotidianos, como na seguinte situação:

Luana - Quais imagens vocês acham que melhor representam o indígena de hoje?

Mufé – Eu acho que estudando e trabalhando.

Karein – Estudando, trabalhando e caçando também, porque tem que se alimentar.

Os alunos observam a imagem do povo Charrua.

Kuadmé – Olha ali ó, tão fumando maconha.

Mufé – Chegam a estar com os olhos estalados.

Os alunos sentiram proximidade com essas imagens, pois sua realidade é semelhante a esta, já que são adolescentes em vulnerabilidade social e muitos vivem das oportunidades que a escola oferece, como a formação em diferentes oficinas artísticas ou de trabalho que realizam no turno inverso. Assim como vários povos indígenas, muitos deles vivem do artesanato aprendido através das oficinas oferecidas pela escola e por isso não menosprezam nem desvalorizam essa forma de trabalho.

Boa parte das imagens trazidas ao debate tinham relação com ações cotidianas que os alunos da escola Porto Alegre realizam, como é o caso do estudo, do trabalho e do uso do fumo. A maioria dos estudantes tem que trabalhar para se sustentar e, na maior parte das vezes, a partir de meios informais, como é o caso do artesanato. Outro exemplo é a comparação entre o uso do cachimbo que, no caso povo Guarani, está ligado às divindades, possui um significado mais profundo do que outros objetos feitos por eles e é utilizado em rituais sagrados, e o uso da maconha, que faz parte do universo de muitos desses alunos. Segundo Maffesoli (1996, p. 322), as relações sociais repousam sobre uma série de identificações em que, segundo a oportunidade, cada pessoa, revestindo essa ou aquela máscara, exprimiria uma parte de si própria. Vejo que os alunos buscam identificações somente com objetos e ações que fazem parte do seu dia a dia e, em vários momentos, elogiam e ressaltam a beleza do trabalho dos povos ameríndios, mesmo que, às vezes, haja estranhamentos quanto a elementos que destoam entre as culturas.



Foto 1: Mulheres Guarani confeccionando balaio. Produzida por Luana Barth Gomes em 22/09/2006⁴⁷



Foto 2: Crianças Kaingang estudando. Produzida por Juliana Schneider Medeiros em 26/05/2009.

⁴⁷ Trago uma sequência de três fotos que foram utilizadas nas oficinas, sobre as quais os alunos comentaram durante diálogo visto anteriormente.



Foto 3: Indígenas Charrua.⁴⁸

Há tanta identificação, que um aluno se reconheceu como descendente de indígena (embora desconheça a etnia) e tentou reproduzir a língua que os pais falam em casa:

Karein – Meu pai é bugre e minha vó é índia.
 Luana – E tu sabes qual é o povo da tua vó?
 Karein – Não sei. Eu só sei que o meu pai e a minha mãe sabem o que eles falam. Eles conversam assim (fala algumas palavras), eles se entendem, né.
 Professora 1 – Engraçado é que ele tem um rostinho afinado de branco, né.
 Karein – (Fala algumas palavras novamente)
 Luana – Fala de novo!
 Karein – (Repete a frase)
 Professora 2 – Tu estás falando como o teu pai fala?
 Karein – Ele tá dizendo que é para os pequenininhos darem licença que o assunto é dos mais velhos.

O aluno conta que não sabe falar a língua, mas entende algumas coisas. Esse fato se explica através de alguns fatores, como a uma desvalorização das línguas indígenas e o afastamento da aldeia, seja por opção ou mesmo porque foram obrigados. Ele não sabe de que etnia sua vó era, mas dá detalhes de algumas situações que ele relacionou com a oficina, como a confecção de balaios. O interessante é que o estudante buscou pontos em comum entre o que vivencia em

⁴⁸ Imagem retirada do site TV Brasil. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/auwe/noticias/>>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

casa e o que observou nas fotos e no debate com os colegas ao longo da primeira oficina. Conforme Kusch (2000, p. 259):

La búsqueda de un pensamiento indígena no se debe sólo al deseo de exhumarlo científicamente, sino a la necesidad de rescatar un estilo de pensar que, según creo, se da en el fondo de América y mantiene cierta vigencia en las poblaciones criollas.

Essa busca do pensamento indígena presente na família e na vida de *Karein*, que apesar de não se reconhecer enquanto índio, se vê como descendente, já mostra que a ideia que se tem é a de que há uma sabedoria que precisa ser retomada, que necessita ser compartilhada. Naquele momento, o aluno achou que seria pertinente compartilhar com os professores e colegas sua ancestralidade indígena, que, segundo os professores, nunca havia sido revelada. Mostra que o aluno se sentiu à vontade e se identificou com os elementos presentes nas fotos, principalmente quanto ao artesanato. Aparece também a negação por parte da professora 1, que estranha ele ser descendente de ameríndios e ter o rosto tão afinado, no “fedor” que, segundo Kusch (2000, p. 12), está presente no indígena e que causa repulsa, aversão, que se tenta dissimular.

Além da identificação, havia uma curiosidade em relação à história e à cultura diferenciadas que alguns povos indígenas têm, como em relação à dança:

Karein – Eles dançam assim ó (o aluno mostra), batendo os pés. Por quê?
 Luana – Eles dançam sim, batendo os pés, mas eu não sei o porquê. É uma dança tradicional que eles fazem.
Kaxu – É a dança da chuva.
 Luana – Não sei se é a da chuva.
 Professora 1 – Tem a dança da chuva.
Mufê – Eles são diferentes. A gente vai em baile funk, nas festas.
 Professora 2 – Eles dançam mais devagar.

O *Karein* demonstra a dança com movimentos sutis dos pés, lembrando a forma como as mulheres Guarani dançam e traçando uma comparação com a forma como ele e seus colegas dançam. Mais uma vez o aluno busca a vivência indígena para mostrar que embora haja diferenças, também se realizam atividades semelhantes entre os dois povos. Segundo Menezes (2010, p. 152):

A dança Guarani faz a costura de uma memória objetiva e subjetiva, possibilitando um movimento de reatualização, de não paralização, no qual o passado e o presente se reelaboram mutuamente, pois não são categorias estáticas de um tempo dividido.

Entre os Guarani, a dança tem um sentido ainda maior, de evocação da memória ancestral, de espiritualidade e de ligação com *Nhanderu* (o deus maior), realizando a conexão entre corpo e espírito. Segundo Menezes (2010, p. 149)

O corpo Guarani dança a partir do mito e este corpo dançante provoca o espírito pensante. O corpo que dança é o corpo que pensa e se indaga através do movimento. Mais do que isso, os Guarani acreditam que a dança faz pensar, conforme afirmação de Santiago: a dança muda o pensamento.

Os Guarani associam a dança a algo maior: uma comunicação entre eles e a natureza, *Nhanderu* e transmissão de saberes aos mais jovens. Se trata de uma conexão entre corpo e espírito, uma atualização e uma troca de conhecimentos. É imprescindível que os professores e alunos saibam a importância e os diversos sentidos que a dança tem entre os vários povos indígenas, para que possam olhar essa prática com respeito e admiração.

Também aparece a questão do estereótipo de que as danças indígenas são relacionadas à chuva. Esse comentário demonstra a necessidade de atualização que há quanto ao conhecimento de elementos das culturas indígenas. É importante que os professores tenham cuidado com a forma como apresentam as práticas culturais indígenas na sala de aula, estes devem possuir conhecimento sobre o assunto e sensibilidade no trato com a temática indígena para que não as transformem em algo banal.

Outro questionamento que fiz foi se os alunos achavam que o indígena que está na cidade hoje vive do mesmo jeito que antigamente. Os alunos responderam o seguinte:

Mufé – Não.

Luana – O que mudou?

Nigrei – Eles se misturaram.

Karein – Antes eles viviam caçando e pescando, agora não.

Professora 1 – O seu Francisco disse que eles ficam muito tristes porque eles não podem mais cuidar da natureza como antes. Agora eles têm que ficar em pequenas terras e tiraram tudo deles. Eles tinham uma relação com o mato muito próxima. Eles sofrem muito por ver a água suja, quando vem uma água suja de plástico, copo, papel. Eles choram, ficam muito tristes, porque eles têm um amor pela natureza muito grande.

Mufé – Eles cuidam dos bichos também.

Professora 1 – Cuidam, mas hoje eles não conseguem mais ter o mesmo cuidado que tinham. Eles eram protetores e ainda são. Às vezes a gente vê um olhar deles meio triste na rua, é isso né. Não poder mais estar com a natureza como antes.

Kaxú – A gente tem sangue de índio na raça!

Os alunos e a professora se referem a alguns elementos da cultura que se perderam na cidade devido à falta de terra e à interferência dos não-indígenas. A tristeza em relação ao pouco espaço de mata que possuem e ao ver a poluição é uma realidade com a qual os indígenas têm que lidar na cidade. Muitas vezes, quando necessitam de materiais como cipó e sementes para fazer artesanato ou mesmo quando precisam utilizar ervas medicinais, são obrigados a buscá-las em aldeias situadas no interior, onde há mais mata.



Foto 4: Disposição das imagens na primeira oficina. Produzida por Luana Barth Gomes, em 20/10/2010.



Foto 5: Alunos e professores observando e debatendo sobre as fotos. Produzida por Liane Matos, em 20/10/2010.

A partir dos relatos dos alunos e professores acerca das imagens trazidas na primeira oficina, pude pensar na dinâmica que utilizaria para realizar a segunda oficina. Optei por retomar elementos ligados a ancestralidade indígena e fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade de outros povos, no caso os ameríndios.

A segunda oficina, intitulada “*Discussão através de texto*”, tinha por objetivo proporcionar relações entre a ancestralidade dos alunos e a dos indígenas, entre os saberes dos alunos e os dos indígenas. Realizei a leitura de trechos selecionados do livro “Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, com o intuito de suscitar o debate sobre a ancestralidade dos alunos.

Os alunos não gostaram muito da metodologia, pois, inicialmente, não era muito movimentada e tinham de concentrar sua atenção. No entanto, a leitura aconteceu até o final. Ao todo, havia quatro alunos das totalidades iniciais. Retomei a História através de questionamentos e busquei instigar os alunos a debaterem os fatos que apareciam.

Na história, Daniel Munduruku afirmava que, quando era criança, tinha raiva de ser índio, pois havia nascido e sido criado na cidade e não gostava da forma como os colegas o tratavam devido a este fato. Então resolvi realizar o seguinte questionamento aos alunos:

Luana – Se vocês nascessem índios, iriam ter raiva como o autor disse ter?
Nigrei – Não.
 Luana – Por que não?
Nigrei – Porque é a origem dele e ele tem que aceitar a origem dele.
Kaxú – Eu iria.
 Luana – Iria? Por quê?
Kaxú – (silêncio)
Mufé – Eu ia gostar, porque dá pra tomar banho de rio, eu iria no mato caçar, ficar no meio do mato conhecendo os bichos...
 Luana – E tu? Como te sentirias?
Karein – Na minha família não tem índio.
 Luana – Mas se tu nascesses índio, como te sentirias?
Karein – Eu me sentiria normal.
Mufé – E a senhora, como a senhora se sentiria?
 Luana – Eu não iria ter raiva, eu gosto muito da cultura indígena, já trabalhei com os índios em aldeias e eu adoro. É um lugar muito tranquilo, é um lugar onde a gente não ouve barulho assim (me referindo às batidas que estão ocorrendo na rua).
Karein – Dá pra ouvir o barulho da água, do mar, dos bichos, passarinhos, cachorros...

Inicialmente, os alunos tiveram dificuldade de se posicionar na situação de Daniel Munduruku, mas após foram se soltando e comentando o que pensavam. A maior parte dos estudantes falou que não haveria problema em nascer índio e

assumir sua identidade. Somente um aluno afirmou que não gostaria de nascer índio, mas se negou a debater e a explicar o porquê.

Um estudante, em particular, demonstrou muita identificação com situações que apareceram na História, como o reconhecimento da ancestralidade, estabelecendo relações com a sua família. Isso mostra que, ao mesmo tempo que os alunos estudam um texto indígena e uma cultura, conseguem ligá-las às suas histórias e às suas vivências. Esse menino já havia se manifestado na outra oficina falando sobre a sua descendência indígena. Quando questionei se os alunos se identificaram com alguma situação da História, surgiu a seguinte conversa:

Luana – Em algum momento vocês se identificaram, viram algo em comum entre vocês e a História?

Karein – Eu me lembro que eu morava lá em Itatiba, na casa do meu vó e da minha vó, que têm mistura com índio e bugre. Eles faziam balaio, aí eu ficava olhando.

Luana – E a tua vó morava em aldeia?

Karein – Não, em terra normal.

Luana – E fazia na rua os balaio?

Karein – Sim.

Luana – E a vó era mãe do teu pai ou da tua mãe?

Karein – Da Mãe.

Luana – E a mãe também sabia fazer balaio?

Karein – Sabe, o pai também sabe.

Luana – E eles fazem balaio ainda?

Karein – Mais ou menos.

Luana – E como se faz?

Karein – São dois assim e dois assim (disse fazendo gestos com os dedos).

Luana – Aí vai passando pelo meio, né?

Fotógrafa – Vai intercalando assim.

O *Karein* fala com empolgação de suas recordações em relação à família e à confecção dos balaio, descrevendo, em detalhes, como seus parentes faziam e os materiais que eram utilizados (taquara e cipó). Ao final da oficina, teceu comparações sobre a confecção dos balaio e a possível origem do seu pai (Guarani ou Kaingang). Maffesoli (1996, p. 305) afirma que o sujeito é um efeito de composição definido a partir das várias interferências que estabelece com o mundo circundante. Esse mundo está relacionado com a proximidade social, ou seja, as referências que estão mais perto e mais presentes é que o definem enquanto tal. Esse aluno demonstrou em vários momentos uma sensibilidade e conhecimento em relação à temática indígena, mas começou a falar o que sabia sobre sua família somente após reconhecer e identificar-se com vários elementos.

É importante frisar que esse contato direto que os alunos têm com os Kaingang modifica a visão desses em relação à imagem de índio que constroem.

Esses alunos conseguem, ainda, estabelecer relações entre sua vida e a realidade indígena. Colocam-se em sua posição, deslocam-se da visão escolarizada que se têm de índio e apresentam conhecimentos em relação à temática indígena. O mais importante é que reconhecem elementos indígenas em suas práticas cotidianas, afirmando-os e legitimando-os.

Nota-se que a conversa com os estudantes suscitou algumas identificações entre os alunos e alguns tentaram colocar-se no lugar de Daniel Munduruku, como na história que haviam ouvido, e refletir sobre a forma que se sentiram em situações semelhantes de discriminação.

Nas oficinas, busquei partir de pontos em que os alunos reconhecessem semelhanças e diferenças entre sua história de vida e a dos indígenas, com a intenção de que eles se sentissem mais à vontade para conversarem sobre a temática proposta. Havia perguntas pré-formuladas, mas quando eu percebia que a conversa estava fluindo, não interrompia e deixava que os alunos falassem sobre seu tema de interesse ou que expusessem uma situação com a qual se identificaram.



Foto 6: Momento da leitura de trechos do livro "Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória". Produzida por Liane Matos, em 27/10/2010.



4.1 O SABER INDÍGENA NA ESCOLA

O mundo contém coisas que precisamos saber que são importantes demais para serem deixadas unicamente para os seres humanos e que essas lições essenciais estão embutidas nos animais, plantas, montanhas e rios à nossa volta. O ato de aprender, em resumo, não ocorre apenas numa determinada relação deliberada de ensino-aprendizagem entre pessoas. O mundo todo é um professor (MARGOLIN, 2008, p. 106).

A lei está aí, mas há pouca orientação a respeito de como trabalhar a história e a cultura indígena na escola, para assim cumprir a obrigatoriedade. Nesse sentido, entra a EPA para nos auxiliar. Esta escola é um exemplo de como conhecermos e nos apropriarmos dos saberes indígenas, por meio da parceria com os Kaingang, legitimando-os em sua proposta pedagógica.

Sem dúvida, a EPA é uma escola que se mostra capacitada para o trabalho com a temática indígena, porém a resposta de uma professora nos questionários e nas oficinas demonstra o quanto é necessário haver uma formação continuada que abranja todos os setores da escola que realiza este tipo de trabalho diferenciado.

Apesar de toda preparação e capacitação, percebia-se, em alguns momentos, na fala desta professora um olhar preconceituoso sobre os indígenas, demonstrando a visão estereotipada quando, por exemplo, esta citava a “dança da chuva” como um exemplo de dança típica e citava os indígenas como protetores da natureza, remetendo à harmonia que se imagina entre os ameríndios e o meio ambiente, de acordo com as falas que estão presentes no capítulo anterior.

O trabalho com os povos indígenas exige uma maior sensibilidade no trato com o tema e uma constante busca por materiais e leituras que o retratem de forma contundente, além do interesse por formações (fóruns, palestras, seminários, cursos de pós-graduação) que tratem do mesmo. Não cabe somente à escola buscar esses aprimoramentos acadêmicos, mas também à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que tem o dever de fornecê-las. Internamente, há reuniões pedagógicas que tratam sobre o assunto, além do projeto desenvolvido pela escola com os Kaingang⁴⁹.

⁴⁹ Assim como nos dedicamos a estudar os povos europeus e africanos, a mesma busca deve ser feita quanto aos povos indígenas e americanos.

Visando saber o que muda em uma escola que possui presença constante de indígenas, decidi observar, também, as oficinas de cerâmica coordenadas pelas professoras Adela Bálsamo e Maria Aparecida da Costa Rodrigues, com intuito de retomar a arte dos indígenas Kaingang de fazer cerâmica em Porto Alegre. O projeto ocorre desde 2005 e, inicialmente, foi realizado com a aldeia *Fág Nin* (Lomba do Pinheiro), mas quem deu continuidade foram os indígenas da aldeia *Topê Pan* (Morro do Osso). Há a presença de crianças, adolescentes e adultos Kaingang, que produzem a cerâmica e, ao mesmo tempo, interagem em Português e em Kaingang com as pessoas do entorno, principalmente com as professoras que são quem auxiliam nas oficinas. Os alunos da Escola Porto Alegre não participaram de nenhum momento da oficina com os Kaingang observada, já que estavam em horário de aula, mas há horários específicos dentro do currículo escolar onde os alunos realizam a Oficina de Cerâmica.

As oficinas trabalham na perspectiva da “Alfabetização Ecológica⁵⁰” e visam a valorização dos saberes, das técnicas e formas da cultura material Kaingang, dialogando com os conhecimentos e as técnicas acadêmicas. Também há a valorização e a socialização dos saberes indígenas em cerâmica, promovendo um diálogo interétnico dos indígenas com os estudantes, professores e funcionários da EPA, tornando a escola um local de encontro e de troca de saberes.

Para tanto, a EPA criou o projeto “Fazendo Cerâmica hoje como nossos avós”, com o intuito de fazer com que os Kaingang reaprendessem a trabalhar com a cerâmica, motivando uma economia sustentável e gerando mais uma fonte de renda para os alunos e para os indígenas através da venda de cerâmica como artesanato. Projetos como este fazem com que os povos ameríndios não sejam vistos somente como uma temática escolar que, conforme Bonin (2010, p. 76), transporta os índios para dentro das práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas empregando

⁵⁰ “[...] encontrar modos de integrar habilidades acadêmicas e práticas num currículo, demonstrando princípios de colaboração, compartilhamento e uso sustentável da terra. Significa que temos que trabalhar para impregnar toda a educação com oportunidades para famílias e comunidades criarem sistemas sustentáveis.” (ARMSTRONG, 2008, p. 112)

uma série de mecanismos usados para ordenar, conformar, estabelecer e definir a posição que deverão ocupar.

É importante frisar que trabalhar a temática indígena em datas específicas e de forma descontextualizada acaba por descaracterizar os ameríndios, fazendo com que estejam à parte dos mais diversos conteúdos vistos em sala de aula. Há um desconhecimento e uma desvalorização para com a temática indígena, já que não sabemos a origem de práticas que mantemos na cultura brasileira e que vêm destes povos, como a arte em cerâmica que a EPA auxilia os Kaingang a retomar.

Está havendo uma ressignificação da arte de fabricar cerâmica, quase perdida pelos Kaingang devido à dificuldade gradativa de acesso aos espaços próximos aos rios, onde havia bastante matéria-prima para a realização do trabalho, ficando limitados a áreas pequenas e desprovidas de recursos naturais. Essa restrição de espaço acabou reduzindo as possibilidades de trabalho com o barro. O vice-cacique Kaingang, Francisco Rogak dos Santos (apud BÁLSAMO, BERTOLAZZI e RODRIGUES, 2008, p. 12), fala sobre a importância da realização do trabalho com cerâmica para reinventar as tradições dos antepassados Kaingang e para a seu sustento com a venda:

Quando os brancos chegaram no Brasil, já existiam as fábricas de cerâmica indígena, locais onde nossos antepassados, homens e mulheres, faziam *kukrüg*/panelas, *iové*/pratos de barro. Nessa época, aqui não existiam as fábricas dos brancos, nem panelas de ferro, mas nós, índios, tínhamos nossas vasilhas onde cozinávamos e comíamos nossas comidas. Para fazer a cerâmica, os homens cavavam buracos bem fundos para buscar a argila boa, no fundo da terra, enquanto as mulheres amassavam o barro e faziam as vasilhas. Depois, os homens buscavam a lenha na mata e as mulheres faziam o fogo, para queimar as peças. Os dois, homens e mulheres, das duas marcas, *kamé* e *kairukré*, trabalhavam juntos. Para mim é uma grande alegria voltar a fazer os trabalhos com barro para meu próprio uso, como nossos avós faziam. Em todo o nosso território brasileiro, essa prática foi esquecida, e é uma alegria para nós, os Kaingang do sul, estarmos retomando e voltando a fazer a cerâmica e obter dela a nossa sustentabilidade.

Na área da Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, há circulação de indígenas há, pelo menos, 9 mil anos. Segundo Freitas e Fagundes (apud BÁLSAMO, BERTOLAZZI e RODRIGUES, 2008, p. 3):

A Tradição Arqueológica Taquara integra artefatos milenares relacionados diretamente aos ancestrais dos Kaingang e Xokleng (Jê-Meridionais) contemporâneos. Os sítios arqueológicos Taquara são identificados por peças cerâmicas e obras de engenharia de terra: casas subterrâneas, galerias nas encostas dos morros, taipas, terraços de terra e pedra,

montículos mortuários e cerimoniais. Especificamente na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, encontram-se sítios associados às Tradição Umbu (+- 9.000 A.P); Tradição Humaitá (+- 6.600 A.P); Tradição Vieira (+- 1.800 A.P); Tradição Guarani (+- 1.800 A.P); Tradição Taquara (+- 1600 A.P). Estes dados são demonstrativos de que a região em que se assenta a cidade de Porto Alegre reúne territórios tradicionais indígenas há pelo menos 9.000 anos antes do presente.

O projeto referido faz com que os indígenas reinventem essa prática, buscando grafismos utilizados antigamente, e revitalizem a forma de pensar e produzir a cerâmica. Os jovens acompanham e realizam a produção, vivenciando esse momento de retomada de saberes ancestrais.

A EPA, como um espaço que acolhe e afirma as diferenças, foi o local perfeito para sediar o projeto. O material e o transporte são fornecidos pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Pública de Porto Alegre. A argila utilizada como matéria-prima vem de Palhoça e com ela são feitas as panelas, formas, chaleiras, pequenos recipientes e enfeites. Há também a argila vinda de Gravataí, que é menos resistente ao calor, e por isso é utilizada somente para colorir. A argila passa por vários processos até se tornar uma peça de cerâmica. Primeiramente, ela é “sovada”, para não haver nenhuma bolha de ar e nenhuma pedra, pois o risco de estourar no forno é maior. Após, os Kaingang amassam a argila com um rolo e começam a moldar. Essa parte é feita com muito cuidado e dedicação, pois é aí que a peça se define. Em seguida, iniciam os desenhos e grafismos, ou então são usados carimbos prontos de cerâmica com a marca K. Por último, é feita a pintura. A queimada é feita em duas etapas: a primeira, com a peça seca e só com a pintura e a segunda, é realizada logo após a aplicação de uma camada de vidrado⁵¹.

O trabalho dos Kaingang sobre as cerâmicas tem relação com os grafismos que definem as duas metades: *Kamé* e *Kainru-Kré*, conforme indico no Diário de campo: “Depois de darem forma, iniciam a decoração com detalhes compridos e redondos, representando as duas metades, além de usarem a marca do K” (Diário de Campo – Oficina de Cerâmica – 22/11/2010). Os objetos de cerâmica

⁵¹ Substância que dá um efeito envernizado à peça.

confeccionados sempre eram decorados a partir dessas marcas produzidas por cada metade.

As marcas a que me refiro são a *rã téj* (comprida), pertencente à metade *Kamé*, e a *rã ror* (redonda), relacionadas com a metade *Kainru-kré*. Segundo Bálamo, Bertolazzi e Rodrigues (2008, p. 7):

No pensamento Kaingang, a fertilidade do mundo depende da relação entre *Kamé* e *Kairukré*, relação que se desdobra, em termos mitológicos, na saga dos heróis *Kamé* e *Kairukré* que encenam a criação do mundo. A *Kamé* está associado a seres e coisas de formas alongadas, assim como os atributos de persistência, perfeição, duração; *Kairukré* relaciona-se à criação de seres e coisas de formas redondas, circulares, e aos atributos de iniciativa, pioneirismo, ao início das coisas. Na cultura material, o princípio do dualismo *Kamé* e *Kairukré* se traduz em peças artesanais definidas por traços de marca comprida (*rã téj*), associadas à metade *Kamé*, e a peças de traços redondos (*rã ror*), associadas à metade *Kairukré*.

Dessa forma, se relacionam a tradição e a memória dos Kaingang, aliando a revitalização da arte de fazer cerâmica à aplicação de elementos de sua cultura tradicional, ressignificando uma forma de expressão artística que quase se perdeu com o passar dos anos. Está havendo um movimento de divulgação do trabalho por eles através da exposição e da venda da cerâmica como artesanato, provocando o reconhecimento e a valorização da arte Kaingang, a afirmação étnica, a visibilidade e o encontro dos próprios Kaingang com sua ancestralidade.



Foto 7: Mulheres Kaingang confeccionando os objetos de cerâmica. Em uma das peças podemos ver as marcas Kamé e Kairu-Kré representando respectivamente o redondo e o comprido. Produzida por Luana Barth Gomes, em 22/11/2010.

Em relação à EPA, o projeto “Fazendo Cerâmica hoje como nossos avós” também se fez importante, pois, além da revitalização da cerâmica Kaingang, possibilitou a qualificação de estudantes não-indígenas como jovens artesãos na prática docente, o que permitiu a valorização e a troca de conhecimentos e procedimentos em cerâmica. Outra vantagem foi o contato interétnico que as oficinas proporcionaram. O uso de elementos modernos aliados aos tradicionais Kaingang evidenciam o hibridismo presente, por exemplo, no uso do forno elétrico e do torno mecânico, que reinventaram a arte de fazer cerâmica Kaingang. Conforme Canclini (1997, p. 348):

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

A apropriação de novas técnicas transforma o modo de realizar, mas os elementos tradicionais permanecem promovendo uma ressignificação. Mas assim como aparecem elementos da cultura não-indígena, muitos aspectos da cultura Kaingang se sobressaem ao longo das oficinas, como a questão da imitação do adulto pela criança, que observa atentamente as etapas realizadas para a confecção da peça de cerâmica e vai tentando fazer junto com os mais velhos. Quando conclui, chama a atenção de todos para que apreciem sua obra de arte. Segundo Menezes e Bergamaschi (2009, p. 89):

[...] desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão à sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades.

A imitação é fundamental em algumas culturas indígenas, pois é a forma pela qual as crianças aprendem e experimentam o mundo. É a partir dela que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Segundo Menezes e Bergamaschi (2009, p. 89)

A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento das outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus

parâmetros e, através da imitação, constroem seus comportamentos particulares.

Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas, como facas. O que aos nossos olhos é visto com espanto, pelos indígenas é visto com naturalidade, afinal faz parte do processo de experimentação pelo qual a criança passa.

Outro elemento cultural que aparece são as risadas emitidas após breves comentários, em Kaingang, sobre situações que acontecem ao longo da oficina. O riso é um elemento que faz parte da cultura e parece exprimir uma condição que vem da alma. Uma forma de não se abater diante das dificuldades impostas no dia a dia. Segundo Clastres apud Bergamaschi (2005, p.54) o riso provem do pensamento indígena que se eleva a partir do pensamento mítico, o autor afirma que muitas dessas narrativas são produzidas com intuito de divertir os ouvintes. O mesmo diz que os mitos não perdem a seriedade quando provocam risos, mas cumprem a tarefa de distrair os homens, desdramatizando, de certa forma, sua existência.

O riso pode ser descrito como uma forma de comunicação entre várias culturas indígenas. Estes não riem somente após a fala de um não-indígena, mas riem principalmente depois que conversam nas línguas maternas sobre algum fato ocorrido.

Um terceiro elemento é o conhecimento sobre plantas e ervas-medicinais, por intermédio dos ensinamentos da *Kujá* à dona Erundina, e que é transmitido através de dicas de chás para as professoras da EPA. Seguidamente, as professoras e dona Erundina conversavam sobre o tema, conforme a situação que cito a seguir:

Dona Erundina fala sobre a semente de sucupira e como ela melhorou das dores na coluna com ela. Surgiram outros exemplos da mesma semente. Ela disse que a *Kujá* mostrou para ela as ervas e remédios da mata, pois ela é uma das mulheres mais velhas. Ela disse que quando estiver bem velhinha passará esses conhecimentos para a outra geração (Diário de Campo, 29/11/2010).

Percebe-se uma sintonia e uma troca de saberes constantes entre as professoras da EPA e os Kaingang que realizam a oficina, tanto quanto aos conhecimentos referentes à cerâmica, quanto aos saberes tradicionais Kaingang. Há

uma certa cumplicidade na relação entre elas, perceptível nas trocas de olhares e em conselhos sobre a vida pessoal.

Nota-se que há uma relação de parceria e de trocas, tanto com os não-indígenas, quanto entre os Kaingang. Muitas vezes, via que alguém parava seu trabalho para ajudar o colega a encontrar algum material necessário ou então para ensinar algum novato a sovar e moldar a argila de forma correta.

Em um dos encontros, as professoras da EPA pediram ajuda às meninas que já haviam concluído seu trabalho com as medalhas de cerâmica, que seriam entregues na inauguração do centro esportivo da escola. Era visível que havia uma troca mútua:

Hoje as mulheres estavam somente passando vidrado e dando os últimos retoques, pois era o último encontro do ano de 2010. Tudo estava devagar. Adela chamou as meninas mais novas para ajudarem com as medalhas da competição de inauguração da quadra da EPA. As mulheres estavam ansiosas, pois não sabiam se haveria continuidade do projeto em 2011. (Diário de Campo, 06/12/2010)

Assim como as professoras responsáveis pelas oficinas de cerâmica auxiliavam os Kaingang a fazerem os objetos, estes retribuíam. Neste caso, havia uma certa urgência na confecção das medalhas e como os Kaingang estavam dando somente os retoques e a finalizando as suas peças, podiam ajudar as professoras da EPA.

Neste dia, percebi um nervosismo em relação à continuidade ao projeto da cerâmica na EPA, já que governo mudaria de mãos. Essa era a principal preocupação, já que também haveria uma possível troca de direção da escola. Quem define o rumo desse projeto é a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Pública de Porto Alegre e a EPA é a escola que se ofereceu para sediar e coordenar as oficinas de cerâmica, disponibilizando professoras capacitadas para tal trabalho.

Ao longo do trabalho, os alunos da EPA davam umas “escapadas” da sala de aula para observarem o trabalho, para fazer algum questionamento às professoras ou aos Kaingang, ou mesmo para espiar as belas meninas que participam da oficina. Maria Aparecida da Costa Rodrigues, a professora responsável pela oficina de cerâmica, relata que:

O que mudou com a presença dos Kaingang foi que os alunos se esforçaram mais, pois veem que os Kaingang fazem o trabalho com

capricho e aprendem rápido. Passaram a valorizar mais as oficinas de cerâmica (Diário de Campo, 08/11/2010).

Os alunos têm contato com os Kaingang em outros momentos, como na hora do almoço, já que estes passam a manhã e a tarde das segundas-feiras envolvidos com a cerâmica. É mais uma forma de aproximação e de diálogo, onde todos podem conviver.

É visível que os alunos da EPA observam bastante a realização do trabalho na oficina de cerâmica e se inspiram na arte Kaingang para realizarem seus trabalhos. Muitos aparecem na hora do recreio e questionam que objeto está sendo feito ou mesmo quem criou uma determinada peça. A partir da curiosidade e da vontade de explorar é que muitos alunos passaram a fazer panelas e outros objetos como os Kaingang faziam. Conforme Bengoa apud Menezes e Bergamaschi (2009, p. 138) La emergencia indígena que atraviesa el continente (...) aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura”. A interculturalidade aparece aqui, de fato, quando um se torna inspiração para o outro, quando as trocas interculturais superam o preconceito de que uma cultura não deve realizar intercâmbios com as outras, como é o caso da visão que se tem dos povos ameríndios quando se diz que estes já não são os mesmos por terem se apropriado e ressignificado elementos exteriores à sua cultura.



Foto 8: Meninas Kaingang dando forma a uma peça de argila. Produzida por Luana Barth Gomes, em 22/11/2010.

Em um momento da realização da oficina “*Discussão através de imagens*”, questionei sobre como os alunos achavam que os Kaingang que frequentavam a escola viviam. A discussão foi a seguinte:

Mufé – Eu acho que eles veem a nossa fala, o nosso jeito, por aí.

Professora 1 – Mas principalmente eles vêm aqui para retomar a cerâmica deles. Esse é o objetivo. Por isso que eles vêm aqui na nossa escola. Esse é um acordo com a Secretaria dos Direitos Humanos e aí eles vieram aqui resgatar a cerâmica deles e aprender também. Era muito difícil pra eles, mas eles começaram a fazer e começaram a lembrar. As primeiras oficinas deles foram feitas até lá (Lomba do Pinheiro), na aldeia deles, com as crianças, tem até as fotos que a Luana viu no mural. E hoje eles tão fazendo panelas. Um monte de coisas. E claro que agora eles tão aprendendo um pouco mais com a Cidinha e a Adela.

Luana – Algum de vocês já assistiu uma oficina com os Kaingang?

Professora 1 – O *Mufé*, conta! Lembra lá no início, quando começou o projeto? Tu eras oficinheiro.

Mufé – Era lá na Lomba. Foi em 2008 e 2007.

Luana – Tu davas aula de cerâmica? Quem ia mais? As crianças ou os mais velhos?

Mufé – Eu ia só...

Professora 1 – Metade. Eles separavam as mulheres dos homens e as crianças também.

Luana – E como é que eram os desenhos que eles faziam na cerâmica, te lembram?

Mufé – Ah, eles faziam mais trabalhos. Bichinhos, bonecos.

As oficinas de cerâmica não ocorrem somente com os Kaingang, mas são oferecidas aos alunos da EPA. Cada turma a frequenta uma vez por semana. Há também a capacitação dos alunos que optarem pela cerâmica como um meio de trabalho, dispondo do espaço e dos materiais. Havia alunos que participaram do início do projeto e acompanharam a trajetória e o desenvolvimento das oficinas desde os primeiros movimentos. Alguns deles se tornaram monitores e auxiliavam as professoras durante as oficinas de cerâmica.

Essas oficinas se tornam um espaço respeitoso de trocas interétnicas, onde alunos não-indígenas podem aprender, ensinar e se identificar com os saberes indígenas que ali estão presentes. O Kaingang Francisco *Rokàg* dos Santos disse: “Não somos mais aqueles índios de 510 anos atrás, nós também aprendemos com vocês” (em palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 11/05/2010). Assim como os não-indígenas estão aprendendo com os indígenas nas oficinas, estes também aprendem muito nessa interação. De certa forma, é por meio desse trabalho conjunto com os não-indígenas que os Kaingang do Morro do Osso estão recuperando e ressignificando a arte de fazer cerâmica. A EPA é um dos poucos espaços existentes na cidade onde há esse

encontro sem muitas comparações, diferenciações e discriminações. Há uma identificação que faz com que ali os alunos se sintam à vontade para realizarem questionamentos e estabelecerem relações entre seu modo de vida e o dos Kaingang.

Agindo em busca do reconhecimento da ancestralidade dos alunos e da retomada da cerâmica pelos Kaingang, a EPA supera a invisibilidade indígena que prevalece em muitas escolas e se torna um espaço diferenciado de trocas de experiências de vida. Segundo Heidegger (apud BERGAMASCHI e SILVA, 2007, p. 3), “um fenômeno pode-se manter encoberto por nunca ter sido descoberto. Dele, pois, não há conhecimento, nem desconhecimento”. No caso da escola, optou-se por conhecer, explorar e integrar esses saberes na escola, fazendo com que os alunos também saíssem da invisibilidade produzida pela sociedade, quando se trata de jovens em situação de risco, e se mostrassem a partir das oficinas oferecidas, tendo oportunidade de seguir uma carreira e tornar-se “visível”.

Pensando em relação à ancestralidade, a Lei 11.645/2008 poderá contribuir para que se trabalhe além do legado indígena e pode nos proporcionar o reconhecimento da nossa identidade ameríndia enquanto brasileiros. A famosa frase “Sou brasileiro e não desisto nunca”⁵² pode ser facilmente atribuída a esses povos sofridos que, mesmo com todas as dificuldades que tiveram, resistem e mantêm suas tradições com bravura.

Nossa herança ameríndia é essa fé, esse dispor-se, esse estar aí. Boa parte do nosso povo está à mercê desse mero estar, do qual falava Kusch quando se referia aos indígenas, e dispõe do meio para sobreviver. A diferença é que, atualmente, não há muita condição de viver somente do que a natureza nos fornece, de viver à espera. Agora, temos que conviver com a globalização e não ficarmos somente à mercê da natureza, mas do mercado de trabalho, do dinheiro que este nos proporciona e sem o qual não se vive mais, além das incertezas climáticas que podem fazer com que se perca tudo o que foi conquistado. Ser alguém resulta de uma falsa segurança, cremos que estamos protegidos atrás das muralhas e criamos um pátio de objetos, como um mundo só nosso. Segundo Kusch (2000, p. 210):

⁵² Frase dita na música “Sou brasileiro”, de Edson Corrêa.

“[...] la fagocitación se da ante todo al margen del crecimiento material, en esa trampa que es la intimidación de cada uno. Indubitablemente la adquisición de objetos, seguirá hasta el infinito, pero es evidente que nunca podrá convertirse en el móvil central de la vida. El objeto no es más que cantidad o cualidad, pero nunca algo sustancial. Más aun, vivir es estar firmemente aquí eso se da al margen del objeto: en el terreno de la comunidad, el fruto y la presencia de la ira”.

Por mais que os indígenas possuam objetos que não faziam parte de sua cultura, estes não têm o mesmo significado para eles. O intuito do uso é diferente e os cuidados com estes objetos também são. A fagocitação ocorre nesse plano, quando o **estar** mostra que o **ser** se trata somente de uma transição e não de um estado durável. Pensando assim, notamos que “estamos aqui” numa busca por maior segurança em relação ao mundo exterior e encontrando verdades estáveis (KUSCH, 2000, p.114), em plena era do “ser alguém”, que encontra verdades instáveis porque suprime a ira divina e cria um mundo material que imita a natureza (KUSCH, 2000, p.114). E aqui se dá um choque de concepções, uma oposição entre o **ser** e o **estar**, que segundo Kusch (2000, p.121), é semelhante à oposição do fedor e da pureza. A pureza enquanto maneira de suprimir a sociedade e não ceder aos impulsos verdadeiros e sujos, que todos levamos no fundo da alma, ou seja, por mais que possamos esconder ou renegar nossa ancestralidade ameríndia, ela reaparece para nós lembrando-nos essa origem.

Contemplando esses ensinamentos, encantamentos e as trocas entre as culturas, a escola se torna então um espaço de híbrido. Canclini (2003, p. 5) defende que

En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación. Estudiar procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones.

Sendo assim, a Escola Porto Alegre torna-se um lugar no qual os alunos possam estabelecer identificações, se reconhecer enquanto índios, brancos, negros, sem estereótipos, sem discriminações, assumindo esse sentimento de ser brasileiro, e, portanto, carregar influências culturais de cada etnia fundadora desse país.

CONCLUSÃO

Em busca da *Yvy Mara Ey*⁵³ – A procura por um terreno de visibilidade

Conta a história que *Nhanderu*, vendo a maldade das pessoas e a vida piorando a cada dia, resolveu acabar com a Terra, mas antes avisou *Guirapoty*, um *Karaí* Guarani, para que este fizesse danças rituais. Ele acatou e passou a noite dançando e cantando ao som dos instrumentos. Quando as danças terminaram, ouviu-se um grande trovão que provocou um incêndio devastador. *Guirapoty* partiu com sua família em direção ao litoral.

O primeiro cuidado do *Karaí* foi construir uma casa de tábuas, bem reforçada, para que pudesse resistir às águas que viriam para apagar o incêndio. Quando acabou a construção, sua família reiniciou as danças rituais. O mar avançou e tiveram que subir na casa para se refugiar. *Guirapoty* entoou o canto *Nheengaraí* reverenciando *Nhanderu*, enquanto sua mulher batia uma taquara de forma ritmada, pedindo para passar para o outro lado do oceano, para uma Terra sem Males.

A casa se moveu e subiu, subiu... até chegar à porta do céu, onde ficaram morando. O lugar chama-se *Yvy Mara Ey*, a “Terra sem Males”. Lá as plantas nascem por si próprias e as pessoas não envelhecem, nem morrem. Ali não há sofrimento, doença, nem maldade.⁵⁴

Esse é um mito sagrado Guarani que, segundo alguns teóricos, motiva os integrantes desse povo na busca de um espaço onde realmente possam viver seu *Nhande Reko*. Segundo Balandier (1997, p.26):

O mito trabalha na esteira da ação, passa por cima dos homens para se realizar, estabelece sua relação com as potências simbólicas das quais eles pensam ter apoio, ele alimenta a palavra ‘quente’, que dá a certeza que o mundo pode e vai mudar.

A narrativa Guarani provocava essa mobilidade que é própria deste povo. Os familiares seguiam os *Karaí* em busca de um espaço melhor para se viver, onde houvesse fartura e não existisse maldade. Com o crescimento das cidades sobre as

⁵³ Do Guarani Terra sem Males.

⁵⁴ Narrativa retirada do livro “A terra sem males”, de Jakson de Alencar.

aldeias, os indígenas acabaram ficando “apertados”, o que acabou dificultando que suas relações se estabelecessem com o cosmos. A caminhada é parte da vida Guarani, é uma manutenção de sua existência. O problema é que os Juruá hoje dificultam e limitam esse deslocamento.

Em meio a essas dificuldades, vi uma possibilidade, um momento em que esses dois povos, os indígenas e os não-indígenas, se uniram buscando um novo espaço. Citei essa narrativa, pois vejo semelhanças entre a busca da Terra sem Males e a Escola Porto Alegre, já que ambas são espaços onde se supera a invisibilidade, nos quais se busca a continuidade da cultura indígena sem comparações, generalizações e apagamentos. Um local de convivência entre índios e não-índios.

Em diversas situações ao longo do meu trabalho com os indígenas, vi apontamentos e comparações feitos em relação aos povos ameríndios incomodá-los, já que eles só se enxergam enquanto indígenas quando saem da aldeia e tais diferenças são citadas. Há também a denominação índio, que vem carregada de estereótipos, que veem o ameríndio ou como inocente ou como um bárbaro, selvagem, ligado à natureza. Munduruku (2001, p. 11) conta que não gostava de ser chamado de índio e que para seu desespero nasceu com cara, cabelo e tamanho de índio. Não lhe agradavam os estereótipos que estavam ligados à palavra. Chamá-lo de índio era o mesmo que classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso, canibal, dentre outras. Essas denominações atribuídas ao indígena produzem um estereótipo que discrimina, que enquadra, já que prende o ameríndio a essas imagens, produzindo, conseqüentemente, um apagamento.

Devido a esse pensamento arraigado ao ser europeu, temos dificuldade de reconhecer e aceitar as diferenças do outro, o que faz com que tentemos desqualificá-lo. Sendo assim, este é visto como o anormal, o estranho.

Uma confirmação de que essa visão estereotipada do índio ocorre, atualmente, são os resultados dos questionários que foram aplicados às duas escolas pesquisadas, onde a maior parte dos alunos representa o ameríndio com ornamentos (cocar, tanga, arco e flecha, lanças) e, geralmente, como protetor da natureza. Mas, ao mesmo tempo em que eles apresentam essa imagem, conseguem distinguir que o índio que está nas cidades não vive mais assim. Quase todos os alunos pesquisados afirmam já ter visto um indígena circulando pela cidade

e os locais mais citados foram: Parque da Redenção, centro da cidade, estradas e a escola (EPA).

Por mais que a visão estereotipada seja forte, os educandos conseguem reconhecer outras imagens de índio que perpassam por seu cotidiano, legitimando-as.

Entre os professores também pude observar que nem todos conheciam a Lei 11.645/2008 e os que já haviam tido contato, ficaram sabendo principalmente pelos meios de comunicação e pela escola (em formações e reuniões pedagógicas). Estes desenvolvem diversas atividades em relação à questão indígena e, dentre elas estão: oficinas de cerâmica, saídas de campo para aldeias, conversa com o vice-cacique, pesquisas.

Na E.M.E.F Porto Alegre, todos os professores trabalham a temática em vários períodos do ano e, em relação ao conteúdo dos livros didáticos, a maioria dos professores alega que é pobre. Quanto ao questionamento realizado à coordenadora, sobre o tipo de trabalho que a escola desenvolve em relação à temática indígena, a escola cita o projeto que realiza há anos: “Fazendo cerâmica hoje como nossos avós”, em que os Kaingang semanalmente, realizam oficinas de cerâmica. Também há formações específicas sobre a temática indígena com os professores e diversos materiais na biblioteca.

Na E.E.E.F Souza Lobo, um pouco mais da metade dos educadores trabalha somente próximo ao Dia do Índio e a maioria acredita que o conteúdo relacionado aos povos ameríndios nos livros didáticos pode melhorar. Já, entre as coordenadoras, foi questionado se havia formações específicas voltadas à temática indígena e ambas disseram que não existia um trabalho direcionado e nem tinham um levantamento do material que havia na biblioteca relacionado ao tema.

Observando os dados citados, percebe-se a importância e a necessidade de oferecer formações regulares para professores e coordenadores em relação à temática indígena, com sugestões bibliográficas e dados atualizados sobre as populações indígenas do Brasil. Há um diferencial no trabalho desenvolvido pela escola Porto Alegre, já que esta traz a presença indígena para dentro dos muros da escola, aproximando-a dos alunos e fazendo com que estes se familiarizem e se identifiquem com os ameríndios. Essa relação entre os indígenas e os não-indígenas torna visível uma presença que estava invisível e visibiliza a cultura ameríndia.

Na Escola Porto Alegre, a presença indígena não gerava um incômodo, mas uma curiosidade e uma vontade de estar junto, de apreciar, de conviver com os Kaingang. Conforme Kusch (1999, p. 116), “el mundo del *estar* no supone una superación de la realidad, sino una conjuración de la misma. El sujeto continúa teniendo la realidad frente a sí, porque carece de ciencia para atacarla y también de agresión”. Tanto os alunos quanto os Kaingang vivem sua realidade e, enquanto meninos e meninas em situação de risco e indígenas, não a negam nem a dissimulam. Acredito que o grande diferencial seja o fato de os alunos fazerem parte de um grupo que é excluído e destrutado na sociedade, tal qual os indígenas, o que faz com que haja aproximações e trocas, mesmo que silenciosas. Além disso, propicia aos alunos o estabelecimento de identificações com situações semelhantes que ocorriam em seu cotidiano, como a discriminação e o reconhecimento de sua ancestralidade indígena a partir da observação das oficinas de cerâmica com os Kaingang ou de conversas sobre o que sabiam a respeito da temática indígena. Alguns falavam sobre situações semelhantes pelas quais haviam passado e um menino contou detalhes sobre os saberes indígenas que circulavam em sua família, na qual a avó e o pai eram descendentes de povos indígenas.

Esse encontro proporciona uma troca em um ambiente em que nem sempre acontece: a escola. Por ser um espaço de aprendizagem e de compartilhamento de experiências, há a socialização de conhecimentos e os alunos têm a oportunidade de conviver com os Kaingang, indo além da visão estereotipada que muitos têm em relação aos indígenas e aprendendo com eles. Segundo Munduruku (2002, p. 42)

Uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade.

Ao longo da realização das oficinas com os alunos, observei que eles conseguiam enxergar o índio além do estereótipo, reconhecê-lo enquanto tal e buscavam situações nas fotografias que tivessem relação com sua vida cotidiana, como: a confecção do artesanato/trabalho/sustento e imagens de crianças Kaingang na escola. Durante a leitura do livro “Me vô Apolinário”, de Daniel Munduruku, visualizei a mesma identificação ocorrendo, só que em relação à discriminação quanto à condição social. Percebi que os alunos viam os indígenas como pessoas sofridas, batalhadoras, trabalhadoras e persistentes, tal qual eles eram.

Durante o tempo que estive em campo, observei uma troca generosa de experiências, artísticas e de vida, entre diferentes culturas que se auxiliavam de forma mútua. Os alunos se sentiam bem à vontade com a circulação dos Kaingang na escola. A EPA se torna um espaço de hibridação, onde ocorre a apropriação e transformação das técnicas dos não-indígenas pelos indígenas, como o uso do torno mecânico e do forno elétrico, mas os elementos tradicionais da cultura, como as marcas que identificam as duas metades e o K, também permaneceram.

Esse espaço diferencial, que está sendo constituído pela Escola Porto Alegre, faz com que o sentimento de exclusão desapareça enquanto os alunos e os Kaingang permanecem dentro de seus portões, tornando-se um local de interculturalidade. Um espaço onde são livres as identificações e afinidades, onde há admiração pelo outro. Canclini (2007, p. 17) afirma que a interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. A pesquisa se faz importante nesse contexto, pois evidencia a seriedade do trabalho realizado pela escola Porto Alegre com os Kaingang, mostrando que é possível integrar dois povos distintos, mantendo uma relação respeitosa de troca de conhecimentos, de reconhecimento e busca pelos alunos da sua memória ancestral, além de assumir, incorporar e legitimar os saberes indígenas no trabalho cotidiano da escola. É a partir da diferença que as culturas se veem enquanto tais e têm a possibilidade de se reafirmar. Mas essa relação vai além dessa perspectiva de reafirmação, passa pelas trocas, por essa fagocitação de objetos e práticas, antes não utilizadas, mas que propiciam a manutenção da cultura e sua continuidade. Nesse ponto é válido haver trocas, entrelaçamentos.

O local desde onde fala a Escola Porto Alegre, permitiu o relacionamento entre culturas, que, apesar de diferentes, vivem situações em comum, a partir das oficinas de cerâmica realizadas com os Kaingang e iniciadas em uma época em que pouco se trabalhava a temática indígena. Ela propiciou o contato entre dois setores excluídos da sociedade e propiciou a interculturalidade, que se dá nesse plano de busca por um passado em comum. Dessa relação foram realizados trabalhos que davam **visibilidade** ao **invisível**, que traziam à tona questões que, anteriormente, eram apagadas e desconsideradas como nossa real história, a cultura e a ancestralidade, enquanto herança dos povos originários.

Desse modo, é cada vez mais importante pensarmos em espaços dentro das escolas em que possamos trazer essa convivência com as culturas indígenas

que estão próximas a nós, seja através de literatura de autoria indígena, de trabalhos dirigidos ou de momentos conjuntos, buscando a troca de conhecimentos e novos aprendizados. Somente assim poderemos pensar a escola como um espaço de vivência e de exercício da interculturalidade, construindo um local de conhecimento comum e de compartilhar experiências.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, Jakson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009.

ALVES, Alexandre (Org.). **Projeto Prosa**: história, ensino fundamental, 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

ARMSTRONG, Jeannette C. Em'owkin: a tomada de decisões que leva em conta a sustentabilidade. In: STONE, Michael K., BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização ecológica**: a educação de crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2008.

BÁLSAMO, Adela; BERTOLAZZI, Carlos José; RODRIGUES, Maria Aparecida da Costa (Org.). **Fazendo cerâmica como nossos avós** (Gohor hanja ũri ãg jóg si ag rikén). Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

BANIWA, Gersen Luciano dos Santos. Da aldeia para a universidade. **Dimensão**, maio/jun, 2008. Disponível em: http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf. Acesso em: 23 jul. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. In: **Cadernos Cedes** – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 27, n.721, p. 197-213, maio/ago. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007.

_____. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. In: BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas In: **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan/jun 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). **Ensino de História e Memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007;

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. – 2007. 220 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

_____. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

_____. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. In: **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 222, maio/agosto. 2008.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. 2. ed. Brasília: OIT, 2005.

_____. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Viera (Org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

_____. Noticias recientes sobre la hibridación. In: **TRANS – Revista Transcultural de Música**. n. 007, p. 2-17. Barcelona: Redalyc, 2003.

- _____. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CASTANHA, Marilda. **Pindorama**: terra das palmeiras. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um a gente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 jul 2010.
- COSTA, Carina Martins. **Vamos brincar de índio?**: práticas e representações sobre a temática indígena na escola. Orientador: Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber. – 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, Juiz de Fora, BR-MG.
- CRÉPEAU, Robert R. A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 113-129, dezembro 2002.
- CUNHA, Maria do Carmo Tavares da; ANTUNES, Maria Elisabete Martins; CARVALHO Neto, Armando Coelho de; MARSICO, Maria Teresa. **Agora eu sei!** - história e geografia, 3º ano. São Paulo: Scipioni, 2009.
- FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-Lugar: apresentação. In: **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 15-31, 1º semestre de 2010.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. São Paulo: Global, 2006.
- GALEANO, Eduardo. **Os Nascimentos**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010.
- GARCÍA, Stella Maris. “Me da miedo cuando grita”: indígenas Qom em escuelas urbanas. In: BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Currículo sem Fronteiras**. v. 10, n. 1, p.49-60, jan/jun 2010.
- GOMES, Luana Barth. **Diário de Campo**. Porto Alegre, 2010.
- _____. **Diário de Campo**. Porto Alegre, 2006.
- _____. A temática indígena e a educação escolar: a produção de identidades indígenas através da escola. In: **VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História**, 2009, Uberlândia - MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU, 2009.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas.** Orientadora: Roseli Fichmann. – 2009. 325 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009, São Paulo, BR – SP.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e Fronteiras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** São Paulo: Peirópolis, 1998.

KUSH, Rodolfo. **Obras completas**, Tomo II. Santa Fé, Argentina: Fundación Ross, 1999.

_____. **Obras completas: pocket**, Tomo I. 1. ed. Rosário: Fundación A. Ross, 2007.

LEAKEY, R. **A Evolução da Humanidade.** São Paulo: Melhoramentos, 1981.

LIGÓRIO, Ludmila Martins. Problematizando representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado do Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília. **Yv'y Poty, Yva'á - Flores e Frutos da Terra: cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani.** Porto Alegre: Iphan/Grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Mini dicionário Luft.** 9. ed. São Paulo: Ática e Scipione,

MADEIRA, Rosemary Modernel. **Na negação dos muros, a mirada ambiental na perspectiva do ser Guarani: a questão da Educação Escolar.** Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles.- 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K., BARLOW, Zenobia

(Org.). **Alfabetização ecológica**: a educação de crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2008.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. Educação mito-dança-rito: as razões dialógicas do conhecer Guarani. In: BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, p.147-159, jan/jun 2010.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIRANDA, Léia Adriana da Silva Santiago. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar**. Orientadora: Maria de Fátima Sabino Dias – 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, 2007, Florianópolis, BR – SC.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

_____. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____. Em busca da ancestralidade brasileira. In: **Fazendo Escola**. Prefeitura de Alvorada. Secretaria Municipal de Educação. v. 02, 2002, p. 40-42.

NETO, J. Simões de Lopes. **Lendas do Sul**. Zero Hora Editora Jornalística: Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

Plano Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro**: selvagem e herói nas tramas do império. Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira – 2008. 154 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR – RS.

PRADELA, Luiz Gustavo; SALDANHA, José Rodrigo. A presença Kaingang no Morro do Osso entre diferentes perspectivas sócio-discursivas. In: **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 52-82, jul/dez 2008.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Identidade nacional**: sentidos negociados no currículo de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Orientadora: Carmem Teresa Gabriel – 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado em Educação, 2008, Rio de Janeiro, BR – RJ.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca dos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Sergio Baptista. Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 189-209, dez 2002.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia brasílis ou**: esta História está mal contada. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **‘O que interessa saber de índio?’**: um estudo das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as Populações Indígenas do Mato Grosso do Sul. Orientadora: Adir Casaro Nascimento. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008, Campo Grande, BR – MS.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WIKIPÉDIA. **Carl Friedrich Philipp Von Martius**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Friedrich_Philipp_von_Martius>. Acesso em: 03 jul 2010.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: memória, movimento e educação. 17º COLE, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf>. Acesso em: 23 jul 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

QUESTIONÁRIO - ALUNOS (ANO/SÉRIE)

Ano/Série: () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 4ª série

Escola: () Municipal () Estadual

- Conheces alguma música que fale sobre os povos indígenas? () Sim () Não

Qual (is)? _____

- Sabes de algum livro sobre os povos indígenas? () Sim () Não

Qual (is)? _____

- Em tua escola fazem estudos sobre os povos indígenas? () Sim () Não

- Em que época tua professora trabalha sobre os indígenas?

() Próximo ao Dia do Índio () Em vários períodos do ano

- Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da tua escola?

() Sim () Não Qual (is)? _____

- Já viste um índio? () Sim () Não Onde? _____

- Existem comunidades indígenas em Porto Alegre? () Sim () Não

- E no Rio Grande do Sul? () Sim () Não

- De que forma o índio aparece nos livros? _____

-
- O índio que aparece nos livros é igual ao índio que vemos na cidade nos dias de hoje?

() Sim () Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS (TOTALIDADES)

QUESTIONÁRIO - ALUNOS (TOTALIDADES)

Ano/Série: () Totalidade 1 () Totalidade 2 () Totalidade 3

Escola: () Municipal () Estadual

• Conheces alguma música que fale sobre os povos indígenas? () Sim () Não
Qual (is)? _____

• Sabes de algum livro sobre os povos indígenas? () Sim () Não
Qual (is)? _____

• Em tua escola fazem estudos sobre os povos indígenas? () Sim () Não

• Em que época tua professora trabalha sobre os indígenas?

() Próximo ao Dia do Índio () Em vários períodos do ano

• Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da tua escola?

() Sim () Não Qual (is)? _____

• Já viste um índio? () Sim () Não Onde? _____

• Existem comunidades indígenas em Porto Alegre? () Sim () Não

• E no Rio Grande do Sul? () Sim () Não

• De que forma o índio aparece nos livros? _____

• O índio que aparece nos livros é igual ao índio que vemos na cidade nos dias de hoje?

() Sim () Não

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Formação:

- () Ensino Médio completo (com Magistério)
 () Ensino Superior () em andamento () Completo

Curso: _____

- () Pós- Graduação () Mestrado () Doutorado

Tempo de serviço na área:

- () até 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Escola: () Municipal () Estadual

Ano/ Série/Totalidade em que lecionas: _____

- Tens interesse em relação à temática indígena? () Sim () Não
- Já fizeste algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado à temática indígena?

() Sim () Não Qual? _____

- Conheces algum livro de literatura que trate da temática indígena?

() Sim () Não Quais? _____

- Conheces algum autor indígena? () Sim () Não

Quais? _____

- Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da tua escola?

() Sim () Não Qual (is)? _____

- Em que período trabalhas a temática indígena?

() Próximo ao Dia do Índio () Em vários períodos do ano

- Que tipo de trabalho realizas em relação à temática indígena?

- Sabes sobre a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira e indígena? () Sim () Não

Como ficaste sabendo sobre a lei? _____

- O que achas sobre o conteúdo sobre a temática indígena abordado nos livros didáticos do teu ano/série?

() Ótimo () Bom () Pode melhorar () Pobre

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES

QUESTIONÁRIO - COORDENAÇÃO

Formação:

- () Ensino Médio completo (com Magistério)
 () Ensino Superior () em andamento () Completo

Curso: _____

- () Pós- Graduação
 () Mestrado () Doutorado

Tempo de serviço na área:

- () até 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Escola: () Municipal () Estadual

- Conhecês a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira e indígena? () Sim () Não

Como ficaste sabendo sobre a lei? _____

- Estão sendo feitas formações com os professores a respeito dos povos indígenas?

() Sim () Não

- Está sendo fornecido algum material específico para trabalhar a temática indígena?

() Sim () Não Qual (is)? _____

- Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da escola?

() Sim () Não Qual (is)? _____

- Que tipo de trabalho a escola desenvolve em relação à temática indígena?

APÊNDICE E - QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Antes de efetuar a aplicação dos questionários, realizei encontros com a direção e a coordenação das escolas. Expus o projeto, falei qual era o meu interesse na temática e qual era a importância da pesquisa. Na EPA, realizei uma conversa com os professores onde entreguei uma mini-versão do projeto. Após as combinações, marcamos a data da aplicação dos questionários em cada escola.

Ambas as escolas assinaram um termo de consentimento informado (apêndice 6), formalizando o aceite da pesquisa em duas etapas: a aplicação dos questionários em ambas escolas (projeto de dissertação) e a segunda (realizada somente na EPA) envolvia realização de oficinas com os alunos e a observação das oficinas de cerâmica, realizadas com os Kaingang (dissertação).

Ao utilizar o nome das escolas não desejo expô-las nem tampouco depreciar o trabalho que desenvolvem, mas realizar um estudo de suas práticas sobre a temática indígena. Também não tenho intenção de realizar comparações entre ambas.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DE PROCESSOS
EDUCACIONAIS

Termo de consentimento Informado

Trabalhar a temática indígena na escola vem sendo cada vez mais necessário já que convivemos com estes povos tão presentes em nossa cultura e nem sempre temos o conhecimento de quem são, como vivem, onde vivem e os materiais desenvolvidos na área que, geralmente, são insuficientes e contém poucas de informações.

Diante disso, ao realizar minha Dissertação, escolhi investigar como está se dando a implementação da lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, dando ênfase à última. Parte da pesquisa será realizada na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre*, que já efetiva trabalhos nesta área. Na primeira etapa, realizarei questionários simples para saber como está se dando o ensino da temática indígena na escola pesquisada, que materiais estão sendo utilizados e como a escola lida com a lei. No segundo semestre desse ano farei entrevistas com grupos de alunos de duas turmas, com os professores das respectivas turmas e com a coordenação.

Para tanto, a sua colaboração é essencial e, de antemão explícito que as informações serão usadas com respeito e descrição, sem citar os nomes das pessoas que estão colaborando e, com certeza, estarão também colaborando para qualificar as propostas pedagógicas e o diálogo intercultural.

A pesquisa desenvolvida por mim e orientada pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (e-mail: cida.bergamaschi@gmail.com). Qualquer dúvida poderá ser contatada a aluna ou a orientadora.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu concordo em participar desta pesquisa.

Colaborador da pesquisa

Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Luana Barth Gomes – Mestranda responsável pela pesquisa
e-mail: luanabarth@yahoo.com.br
Porto Alegre, 26 de abril de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008⁵⁵

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

⁵⁵ In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm (Acesso em 05/11/2011)