



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: O ESTUDO DA LÍNGUA KAINGANG E DO ARTESANATO NA ESCOLA

Juliana Schneider Medeiros - UFRGS

Resumo:

A educação escolar indígena específica e diferenciada vem sendo construída por diversos povos indígenas do país desde a promulgação da Constituição Federal (1988), marco de sua conquista pelo direito à diferença. Este artigo apresenta reflexões a respeito da construção desta nova escola com base em resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com os Kaingang da Terra Indígena Guarita (Rio Grande Sul) a partir de uma *descrição densa* que teve como cenário principal a escola indígena Toldo Campinas, no setor Estiva. Mais especificamente trato do estudo da língua kaingang e do artesanato na escola, principalmente a partir de suas respectivas matérias, com o objetivo de pensar sua contribuição para que a escola se efetive enquanto específica e diferenciada. Apesar da escola não se apresentar como responsável pela aprendizagem desses conhecimentos, ela cumpre um papel importante na valorização desses saberes.

Palavras-chave: educação escolar indígena; escola kaingang; língua kaingang; artesanato kaingang.

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

O contato dos povos indígenas com a educação escolar remonta ao período colonial, quando missionários jesuítas vieram às Américas com o intuito de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica. Ao longo dos três primeiros séculos de colonização, além dos jesuítas, diversas outras ordens religiosas vieram ao Brasil com o mesmo objetivo, utilizando-se de práticas catequizadoras e escolares para civilizar os índios e preparar mão-de-obra para trabalhar no projeto colonial. Durante o século XIX, métodos de educação e cristianização continuaram sendo utilizados para com os indígenas, tendo como principais objetivos a

¹ Os dados são referentes às matrículas de 2011. Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2011 (Dados Preliminares).

liberação de terras para a colonização, bem como a civilização desses povos considerados bárbaros, pois se buscava súditos para o Império. No século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, a responsabilidade pelas relações com os povos indígenas e por sua escolarização passou para a esfera do Estado, embora ainda articulado com missões religiosas, com as quais estabelecia convênios. Com o intuito de integrar esses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no processo civilizatório, na formação de mão-de-obra e no povoamento de novas regiões. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967 para substituir o SPI, em linhas gerais manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à sociedade nacional (CUNHA, 2009; LIMA, 1995; BERGAMASCHI, 2005a).

Os anos 1970 são marcados por um movimento de luta pela demarcação das terras indígenas e pelo reconhecimento e preservação das diferenças étnicas. Inserida nesse movimento, a educação escolar indígena passou a ser tema de encontros e discussões que sistematizaram o que viria a constar futuramente na legislação específica referente à escola indígena (FERREIRA, 2001). Foi esse momento de intensos debates, ao final da ditadura militar, que possibilitou a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte e abriu uma nova fase também para a educação escolar indígena, com a aprovação da Constituição de 1988. Muitos direitos importantes foram conquistados, mas considero fundamental para este trabalho destacar o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 231 e Art. 210, § 2º, BRASIL, 1988).

Em 1991, as escolas indígenas, que até então estavam vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução desse processo. Criou-se um aparato legal que ampara a educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional², o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³, o Parecer

² Citou pela primeira vez, no âmbito do Ministério da Educação, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores específica (BRASIL, 1996).

³ Documento elaborado por especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas de diversas etnias, para auxiliar na implementação do projeto pedagógico e do currículo nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

14 e a Resolução n. 003 do Conselho Nacional de Educação⁴ e o Plano Nacional de Educação⁵.

Segundo este novo modelo de educação escolar indígena, a escola deve ser *comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada* (BRASIL, 1998). Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngüe visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. Seguindo este raciocínio, se existem mais de 200 etnias indígenas no Brasil, com línguas, culturas, modos de pensar e viver diferentes, não há como criar um modelo único de escola. “A própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas”. (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10). Cada povo deve ter o direito de pensar a sua escola. Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena e mesmo na ocidental, que sempre buscou homogeneizar as pessoas, a escola indígena específica e diferenciada vem com uma proposta inovadora de respeito às diferenças.

Este artigo apresenta reflexões a respeito da construção desta nova escola específica e diferenciada com base em resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com os Kaingang da Terra Indígena Guarita a partir de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) que teve como cenário principal a escola indígena Toldo Campinas, no setor Estiva. A TI Guarita está localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, distante cerca de 500 km de Porto Alegre. A TI está organizada em 12 setores que se distribuem ao longo de mais de 23 mil hectares de terra. Nela vivem 5.397 pessoas (FUNASA, 2010), sendo uma parte minoritária delas Guarani. Os Kaingang desta

⁴ Instrumentos que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

⁵ Este plano dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, prevendo a criação da categoria oficial de “escola indígena” e fixando determinadas ações. (BRASIL, 2001).

região estabeleceram contato permanente com os não índios em meados do século XIX, quando uma frente de expansão invadiu seus territórios tradicionais. A partir daí sua história foi marcada por constantes tentativas de dominação, exploração e ocidentalização. Depois de séculos de uma política indigenista integracionista e de uma escola que tinha por objetivo destruir os modos de vida indígena e torná-los civilizados, partícipes de um projeto ora colonial, ora imperial, ora nacional, os Kaingang buscam construir uma escola diferente, que valorize sua cultura, sua língua e seu modo de vida.⁶

A escola Toldo Campinas

A escola a que os alunos kaingang se dirigem todos os dias vista de fora e desabitada aparenta ser uma típica escola estadual. Um prédio de alvenaria, pintado de branco e cinza, cercado por uma grade. Na frente, escrito em letras grandes, se lê: *E. E. I. Ens. Fundamental Toldo Campinas*. E logo abaixo: *Estiva*. Em seu horário de funcionamento, a escola também se assemelha muito a uma escola não indígena. Ela funciona regularmente de segunda a sexta-feira nos dois turnos. Há certa flexibilidade em relação aos horários conforme o funcionamento da comunidade, como por exemplo, no começo das aulas da manhã: em função da hora do ônibus utilizado pelos professores para se deslocarem até a escola, o sinal tende a bater dez minutos mais tarde.

Antes mesmo do início da aula, esse espaço escolar começa a tomar ares indígenas com a chegada dos alunos. Ela recebe todos os dias em torno de 150 alunos e alunas do 1º ao 9º ano e ainda uma turma de pré-escola (gerida pelo Município de Redentora). A escola atende, em sua grande maioria, alunos residentes na comunidade, que vivem a uma distância que se faz a pé em poucos minutos. As ausências em função de atividades relacionadas ao modo de ser kaingang, como as viagens para venda de artesanato em que muitas crianças acompanham os pais, não são computadas como falta. Assim como a flexibilidade em relação aos horários, há tolerância quanto às faltas justificadas. Estas características da escola estão ligadas à garantia de um calendário específico e diferenciado que se adequa às necessidades da comunidade. Em certos aspectos, como nos acima mencionados, a escola possui um calendário próprio, mas em geral, ele está pensado nos padrões da escola não indígena.

Professores e funcionários indígenas também compõem o cenário. Dos 13 professores da escola, oito são Kaingang, sendo quatro deles moradores da comunidade. Os demais

⁶ Para uma história mais detalhada dos Kaingang da região da TI Guarita ver o primeiro capítulo de minha dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2012).

moram em outros setores da TI, assim como alguns dos funcionários. A maioria possui apenas magistério não indígena; somente três possuem formação específica em cursos para professor indígena. O restante dos professores são não índios que se deslocam das cidades da região. Os cargos de gestão da escola são todos exercidos por não indígenas: direção, vice-direção, coordenação, supervisão e secretaria.

O currículo da escola possui ensino fundamental completo de 1º a 9º ano. As cinco turmas dos anos iniciais possuem professores kaingang, exceto o 5º ano. Nos anos finais, além das matérias convencionais (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Educação Física), o currículo possui algumas disciplinas diferenciadas: Técnicas Agrícolas, Valores Culturais, Kaingang e Artesanato. Todas estas são ministradas por professores indígenas. Neste artigo proponho uma reflexão acerca do estudo da língua kaingang e do artesanato, principalmente a partir de suas respectivas matérias, com o objetivo de pensar sua contribuição para que a escola se efetive enquanto específica e diferenciada.

O estudo da língua Kaingang

"Garĩ nh sĩ jỹ fag o ki tỹj tĩ hã ki ta mog mũ, ti sĩ ki ta jẽg tĩ j mũ. Ag mog kar hã ag ta garĩ nh fag kãgmĩ g tĩ. Kỹ fag ta fag o mẽn mũ ser".⁷ Este é o texto que o professor de Kaingang coloca no quadro na turma do 8º ano. Abaixo coloca quatro perguntas. Falando em língua portuguesa, ele explica que é para copiar somente as perguntas. Passado um tempo, ele dá as respostas aos alunos, "A resposta da primeira está aqui... a resposta da segunda está aqui...", ao sublinhar palavras do texto. Quando os alunos terminam, o professor sugere fazerem uma leitura coletiva do texto e, com a régua, vai apontando as palavras e os alunos vão lendo. Percebo que dos sete alunos que estão em sala de aula, apenas três acompanham a leitura. "Sei que uns sabem mais que outros, mas vocês tem que perguntar", diz o professor. Um aluno responde "E os que não sabem nada?" (Diário de Campo, 10/08/11)

De acordo com o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang (RIO GRANDE DO SUL, 2003)⁸,

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

⁷ Pequeno texto que conta uma história de uma galinha e seus pintinhos.

⁸ Este documento foi elaborado em conjunto por professores kaingang como resultado de encontros de formação continuada ao longo do ano de 2001 no Rio Grande do Sul. Em 2003, ele foi aprovado como regimento padrão das escolas estaduais indígenas kaingang pelo Conselho Estadual de Educação. Em 2006, a escola Toldo Campinas adotou esse regimento com algumas adaptações a sua realidade escolar.

Conforme o acima disposto, a escola kaingang deve ensinar o kaingang ao longo de todos os anos escolares, sendo a alfabetização nesta língua ou não⁹. A escola Toldo Campinas, pretende que a alfabetização nos anos iniciais ocorra em kaingang – conforme indicam os registros de pedido de regularização junto ao Estado em 2001 – e que o idioma continue sendo estudado mais sistematicamente nos anos finais na matéria Kaingang. Entretanto, a realidade da escola mostra que há dificuldades em se efetivar enquanto bilíngue. O primeiro dado a se considerar a respeito da comunidade da Estiva e, conseqüentemente dos alunos que frequentam a escola, é que a grande maioria fala ou entende o kaingang. Segundo os questionários que apliquei a 50 alunos dos anos finais da escola, 66% declararam ter o kaingang como primeira língua, 16% afirmaram “só entender” ou “falar pouco” e 18% disseram não falar nada. Apesar dos números demonstrarem que existe uma predominância do kaingang enquanto língua materna, isso não é o que ocorre na escola enquanto instituição de ensino.

As dificuldades que a escola enfrenta nesse sentido estão muito relacionadas ao quadro de professores que ela possui. A representatividade dos professores indígenas é alta: oito dos 13 professores. No entanto, dos oito apenas quatro falam kaingang. Esta situação se torna mais grave quando atentamos para a pré-escola e os anos iniciais, em que o número se reduz a dois professores fluentes em kaingang. Nos dois primeiros anos escolares, os alunos ingressam na escola, com apenas cinco e seis anos de idade em sua maioria falando o kaingang, e se deparam com um professor que fala exclusivamente a língua portuguesa. Esta prática está em desacordo com o que foi estabelecido pela Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul¹⁰: “A pré-escolarização e a alfabetização daqueles alunos que tem por língua materna o kanhgág deve ser realizada, obrigatoriamente, nessa língua, para não confundir o aluno.” (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 3). Na Estiva, as crianças saem de casa, onde vivem em sua língua materna, e começam a passar quatro horas de seu dia em contato direto com o português. Considerando esta realidade, o professor kaingang Bruno Ferreira¹¹ acredita que a criança não vai para a escola aprender kaingang, pelo contrário, ela começa a deixar de falar kaingang no momento em que passa a frequentar a escola. “Você não aprende a falar kaingang na escola,

⁹ Considerando que há comunidades em que o kaingang já não é o idioma materno, o Regimento Coletivo coloca a possibilidade de que ela aconteça no português, contanto que seja decisão da comunidade.

¹⁰ Este documento também foi elaborado em conjunto por professores kaingang como resultado de encontros de formação continuada no ano de 2001 no Rio Grande do Sul.

¹¹ Bruno Ferreira é Kaingang morador da TI Indígena Guarita. Ele compartilha o cargo de supervisão na escola Toldo Campinas com uma funcionária não indígena e é professor de História em uma escola de outro setor. Ele foi um importante interlocutor para minha pesquisa.

você aprende a falar lá em casa, é lá que se aprende a falar”. Para solucionar a falta de professores bilíngues nos anos de alfabetização, a escola Toldo Campinas tem uma professora indígena responsável por alfabetizar as crianças em kaingang nas turmas em que os professores regentes não o falam. Ela passa três períodos por semana com cada turma. E nesse tempo restrito deve ensinar as crianças a ler e a escrever em kaingang. Este é um recurso muito usado quando as escolas indígenas que não possuem todos professores bilíngues – o caso da maioria das escolas da TI Guarita.

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

Mesmo contribuindo de forma limitada à aquisição da língua indígena, seja ela oral ou escrita, percebi que as aulas de Kaingang possuem um papel importante na valorização da língua originária. Em primeiro lugar dão a esta língua nativa de tradição oral o estatuto de língua escrita, que, segundo Bruno Ferreira, “torna algo que se sabe e se usa em conhecimento”. Luís Emílio, velho sábio que mora no Irapuá (setor vizinho à Estiva), falou-me que “um povo que não tem sua língua escrita deixa de ser um povo” e reclamou que “tem pais que dizem que os filhos já sabem falar então não precisam aprender na escola. Deve ser que não querem que eles falem kaingang”. Esta declaração demonstra opiniões que, segundo o linguista Wilmar D’Angelis (2005), são correntes entre os indígenas. Por um lado, estão os que defendem o registro urgente da língua indígena e seu uso na escola para que ela não se perca e seja guardada para gerações futuras. Por outro, pais que negam o ensino da língua indígena na escola, alegando que a língua kaingang seus filhos já sabem e que vão à escola para aprender o português. Esta é uma clara demonstração da ambiguidade que representa uma escola indígena: ao mesmo tempo em que a escola e a escrita reforçam a língua indígena, elas também a enfraquecem, pois o português é a língua oficial da escola.

Em minhas observações percebi que há uma vontade, por parte dos professores indígena, de igualar em importância o kaingang e o português. Isso ficou muito claro em uma aula da professora Elfrida em que ela estava ensinando artigos femininos e masculinos em kaingang. “Não é só com a professora Bea [de Português] que vocês tem que estudar gramática, em Kaingang também”. D’Angelis (2005) confirma essa tendência:

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

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

Se para a maioria, falante do kaingang, a escola introduz o português, para uma reduzida minoria, ela cumpre um papel na aprendizagem da oralidade. O que nos mostra mais uma vez, a ambiguidade da escola que traz a cultura dominante para dentro da vida indígena, mas, simultaneamente, abre espaço para uma possível afirmação. Para a pergunta “Você fala Kaingang? Se sim, aprendeu com quem e onde?” do questionário feito com os alunos, sete crianças mencionaram a escola. Três delas disseram que aprenderam a falar em casa e na escola. O restante citou apenas a escola. Em conversa com Marisa, mãe de alunos da escola que é Kaingang, mas casou com um *fóg sa*¹² que não domina o idioma, ela me disse que foi a partir da escola que seus filhos começaram a falar kaingang. Contou que, depois que eles começaram a aprender kaingang na escola, ela começou a conversar com eles na língua

¹² *Fóg sa* é o termo que os Kaingang utilizam para se referirem a um não indígena que é aceito como índio.

indígena em casa. A resposta de sua filha no questionário confirma o relato da mãe. Acredito que a escola atua nesse aprendizado, principalmente, por ser um espaço de convivência com os colegas fluentes em kaingang. Esse é um caso em que a escola auxiliou na aquisição da língua, mas todos os que entrevistei parecem unânimes quanto ao papel da família na sua aprendizagem.

A ideia de uma escola bilíngue não se reduz às aulas de Kaingang e à alfabetização em kaingang. Ela pressupõe que o idioma nativo perpassa o ensino como um todo. Isso é o que está no Regimento Coletivo (2003): “A língua indígena e os valores culturais kaingang são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Fundamental, se inserindo progressivamente em todas as áreas de conhecimento” (p. 7). Na escola Toldo Campinas isso não acontece e há duas questões que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, o fato de que mesmo as matérias de História e Geografia, que possuem professor indígena, não são ministradas em kaingang, pois seus professores não são falantes do idioma nativo. A outra questão é o fato de que inclusive os professores que são bilíngues fazem mais uso da língua portuguesa em sala de aula. As explicações do conteúdo costumam ser feitas em português, até mesmo quando trabalham temas kaingang. Perguntei a dois dos professores por que falavam mais em português e ambos me responderam que é em função de muitos alunos não dominarem o kaingang. Acredito, no entanto, que o fato de os professores indígenas usarem predominantemente o idioma português em aula está ligado a outro ponto: o português é a língua nacional e acompanha a instituição escolar como num pacote. Os professores que estão atuando em sala de aula foram estudantes num modelo de escola em que o português é a língua oficial; eles aprenderam a ser professores fazendo uso dessa língua; o conhecimento que eles repassam aos alunos foi, em sua maioria, construído em português; os livros didáticos estão escritos nesse idioma. O uso da língua nacional na escola está relacionado à própria razão de existir da instituição escolar: homogeneizar, normalizar e disciplinar a sociedade e, por isso, serviu tão bem ao projeto integracionista do Estado brasileiro.

O que pude observar ao longo de minha etnografia é que, em geral, o uso oral da língua kaingang não é adquirido na escola. Esse é um conhecimento que vem primordialmente de casa e do convívio com a família. Claro que as aulas com professores indígenas, o ambiente escolar e a troca com os colegas também possibilitam esse contato com a língua para os alunos que não o tem em casa e, em alguns casos, permite a aprendizagem do idioma. É importante lembrar aqui que se trata de uma sociedade que, embora alguns de seus membros não usem o idioma kaingang, tem uma “memória” da língua, pois faz pouco tempo que o português aí entrou. No entanto, como apontado acima, as aulas de kaingang, sejam elas

nos anos iniciais ou finais, tem por objetivo alfabetizar e desenvolver a escrita – o que ela alcança com certas limitações. Apesar de não se efetivar como escola bilíngue, em que a presença da língua indígena seja massiva, a escola contribui para a valorização do kaingang por parte dos alunos e da comunidade como um todo, na medida em que ela adquire estatuto de saber equivalente ao português e passa a ter a possibilidade de preencher espaços até então ocupados pela língua dominante.

As aulas de Artesanato

Para os Kaingang, o artesanato não é uma mera atividade artística, é uma atividade coletiva que envolve práticas de manejo e coleta da matéria prima, a fabricação de objetos (orientada pela cosmologia dual¹³ seja no tipo de material, na morfologia ou no grafismo) e finalmente o uso dos objetos pelos próprios Kaingang ou a sua comercialização, hoje sua principal finalidade, por representar uma importante fonte de renda (JAENISCH, 2010). Quanto à sua presença no currículo da escola kaingang, não há nenhuma orientação direta no Regimento Coletivo ou na Proposta Político-pedagógica. Mas foi inspirado nos objetivos definidos nesses documentos que professores indígenas de algumas escolas decidiram implementar uma disciplina específica denominada Artesanato. A escola Toldo Campinas, pelo menos desde 2006, incluiu-a no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo a ementa do plano de estudos de Artesanato, ela “é uma disciplina aplicada nas escolas indígenas para que os alunos continuem a preservar e valorizar sua cultura. Para que através do mesmo possam compreender a forma de expressão e comunicação presente entre os povos indígenas”. Os conteúdos não variam muito nos diferentes anos. Trançado, grafismo (pontos e linhas), danças típicas kaingang, coleta de materiais, tipos de matéria prima, cores, pinturas, formas, desenhos, confecção de objetos, colagem, jogos, reciclagem de materiais, textura de cada material, teatro, fases da lua. Estes são alguns dos temas previstos para serem abordados nas aulas.

Bruno Ferreira discorda da necessidade de matérias específicas. Para ele, a existência dessas disciplinas é uma forma do Estado afirmar que está cumprindo com o projeto de escola indígena específica e diferenciada. Sobre a aula de Artesanato ele diz:

Artes, por exemplo, as crianças já sabem rapar taquara, as crianças sabem trançar balaio, então [na escola] elas vão simplesmente fazer

¹³ A organização social e cosmológica dos Kaingang está baseada nas duas metades tribais, *kamê* e *kanhru* (SILVA, 2001).

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

No tempo em que observei a escola, acompanhei diferentes atividades nas aulas de Artesanato, mas selecionei duas delas para refletir sobre a fala do professor Bruno. Começo pela análise de uma aula em que a proposta era trabalhar com a taquara para confeccionar artesanato que seria exposto em uma feira na cidade de Redentora. Acompanhei alunos das diferentes turmas com seus facões “rapando” a taquara para remover a película verde que a cobre e cortando em finas tiras para serem trançadas posteriormente. No começo da aula, quando a professora estava explicando a atividade, ela disse “Sei que muitos já fazem isso com a mãe. E para os que ainda não sabem, nas primeiras vezes não vai sair bem, mas depois vai ficar cada vez melhor”. Ou seja, o fato é que em aula há os que sabem trabalhar com taquara e os que não sabem. Uma passagem do diário de campo revela isso:

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

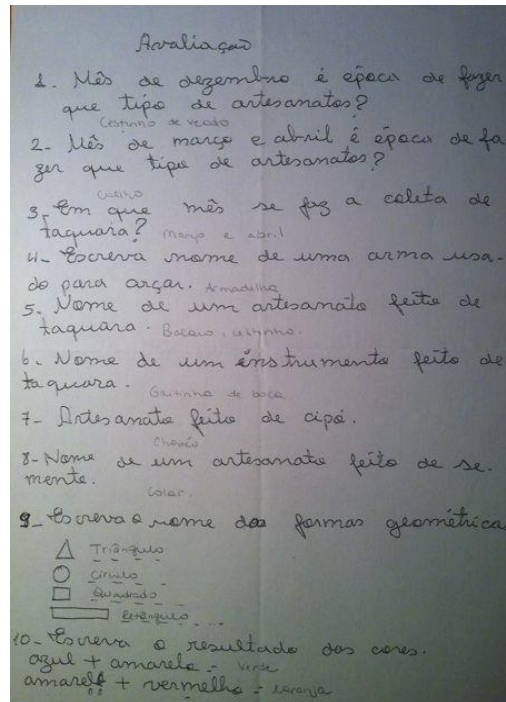
Observar a turma nessa ocasião me fez pensar que na disciplina de Artesanato acontece o mesmo que em Kaingang. Os que tem condições de realizar a atividade proposta pela professora são os que já detêm o conhecimento previamente aprendido em casa com a família. Os que não aprendem fora da escola, têm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

Acompanhando as crianças em seu fazer diário aparece, nos belos e expressivos olhos negros, a **curiosidade**, que busca apreender o mundo, descobri-lo para si. [...] O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a **observação**, que configura um traço sobressalente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. [...] Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, através da **imitação**, constroem seus comportamentos particulares. Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. [...] desenvolvem-se a partir dos modelos que observam,

imitando e, principalmente, fazendo. [...] o **aprender**, mais do que o ensinar, está intensamente presente na vida das crianças e das pessoas em geral [...] (BERGAMASCHI, 2005b, p. 155-156, grifos no original).

No entanto, assim como existe a possibilidade de aprender a falar kaingang na escola em função, sobretudo do convívio com os diferentes personagens da escola, o mesmo acontece com o artesanato. Foi o que pude observar ao acompanhar mais de perto as alunas do 8º ano Edina e Gabriela. Em uma segunda aula com a taquara, quando estavam na etapa de fazer o trançado, presenciei a Edina (cuja mãe faz artesanato) ensinando a Gabriela a fazer um cestinho. Em outro momento observei uma cena semelhante. No turno inverso, as mesmas meninas foram à escola trabalhar nos arranjos que estavam confeccionando para a feira na cidade de Redentora. A Edina, que sempre acompanha a mãe em seus trabalhos (na coleta do capim, no seu tingimento e na fabricação dos arranjos) ensinava sua amiga a fazê-los. Embora não estivessem em aula, o espaço escolar estava servindo ao aprendizado do artesanato.

Outra atividade da aula de Artesanato a que tive acesso foi uma avaliação. Nessa prova escrita, a professora buscou avaliar o conhecimento sobre os materiais que se usam e sua época de coleta, os tipos de artesanato e o período em que se faz cada um deles. Novamente, para os alunos que vivenciam a prática do artesanato com a família, a avaliação torna-se muito fácil, pois esse conhecimento já vem incorporado. Se o aluno sabe em que época se faz a coleta da taquara é porque ele habitualmente acompanha seus familiares na busca desse material para fabricar cestos. Já, para os que tem contato com o artesanato unicamente através da escola, a atividade torna-se um verdadeiro teste. Não tive acesso ao desempenho desses na prova. A única de quem obtive cópia estava toda correta e foi feita por um aluno cujos pais trabalham com artesanato. Abaixo reproduzo uma cópia da prova.



Avaliação de Artesanato. Respostas copiadas do gabarito.

Ao apresentar perguntas sobre a prática do artesanato em formato de prova, a escola transforma os saberes do cotidiano das crianças em conhecimento formal. Se ela, em geral, não ensina – no modo como a escola ocidental entende este conceito – as habilidades do trançado, ela valoriza esses saberes. A escola não está ensinando os alunos sobre a vida que eles já vivem. O que ela realiza é trazer esses “fazeres” para dentro dela e atribuir a eles estatuto de conhecimento. Dessa forma, ela atua na valorização da cultura kaingang.

Considerações Finais

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

A fala do professor kaingang Lairton Melo¹⁴ confirma a ideia de que o aluno já traz de casa muitos desses conhecimentos que são trabalhados nas matérias específicas. Acompanhando as aulas de Kaingang e de Artesanato, pude constatar que elas não são

¹⁴ O professor Lairton Melo é Kaingang morador da TI Guarita. Ele é professor do 3º ano, de História e de Valores Culturais na escola Toldo Campinas.

responsáveis por ensinar a falar a língua e a fazer artesanato. Esses saberes, de modo geral, são aprendidos em casa com a família. No entanto, assim como as aulas de Kaingang conferem à língua indígena um estatuto de conhecimento, o mesmo acontece com a disciplina de Artesanato. O estudo desses saberes tradicionais dentro da escola atribui a eles importância equivalente aos conhecimentos não indígenas e contribui para valorizá-los.

Por outro lado, a fala do professor Lairton também revela que, se as crianças já dominam os conteúdos dessas matérias, o que mais interessa a elas são as novidades. E o espaço escolar apresenta muitas coisas novas. Segundo o professor, são elas que mais atraem os alunos indígenas, pois como já apontei acima, a curiosidade é um elemento fundamental na educação tradicional, porque é ela que aciona o aprender. No entanto, os Kaingang não querem que apenas os saberes ocidentais sejam transmitidos na sua escola. Querem que ela seja indígena de fato, porém ter as matérias Kaingang e Artesanato em seu currículo não é suficiente para torná-la específica e diferenciada. Enquanto esses saberes continuam sendo aprendidos em casa, é preciso que a escola consiga transformar essas matérias em temas de interesse dos alunos de forma que possam realmente atuar na afirmação da identidade étnica conforme os desejos dos próprios Kaingang. Pois, de acordo com o professor Lairton, se a escola é indígena, ela deve encontrar uma forma de trabalhar a cultura kaingang, para que o aluno se orgulhe dela. Contrariando seu passado, hoje a escola tem a possibilidade de atuar para incentivar e favorecer a afirmação e a valorização das culturas indígenas.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. *Histórias e memórias da educação no Brasil* vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005a.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo 'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 10.172. *Plano Nacional de Educação*, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 03. *Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita/RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria do Estado da Educação. *Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul*. 2001.

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

