

Professores indígenas no Sul do Brasil: dos contextos de dominação/submissão aos caminhos da autonomia

Indigenous teachers in the south of Brazil: from domination/submission contexts to the paths of autonomy

Maria Aparecida Bergamaschi

e-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

Cláudia Pereira Antunes

e-mail: claudia.antunes.poa@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

Resumo: O presente trabalho aborda especialmente a formação de professores kaingang no sul do Brasil. Sustentado metodologicamente em uma perspectiva cartográfica, o estudo visa mostrar um movimento histórico que, aos poucos, rompe com as práticas de dominação e tutela impostas aos povos originários. Inauguradas pela colonização portuguesa, práticas de dominação se estenderam e aprofundaram ao longo do período colonial e, principalmente no século XX, em que o Estado brasileiro criou mecanismos mais eficazes para a integração do indígena à sociedade nacional, entre eles a educação escolar. Embora o processo de dominação/subordinação tenha causado danos à existência autônoma de cada povo indígena, mostramos também que houve um forte, por vezes silencioso, processo de re-existência, que se torna mais evidente e retumbante nas últimas duas décadas do século XX e nos anos 2000. Registros documentais e estudos historiográficos analisados evidenciam os movimentos tímidos e pontuais do Estado, muitas vezes em consonância com ordens religiosas, na formação de professores Kaingang para as escolas criadas nas Terras Indígenas. Mudanças ocorrem a partir da Constituição Federal de 1988, abolindo oficialmente a tutela e a educação escolar integracionista e amparando legalmente as lutas indígenas por uma escola diferenciada, com professores pertencentes a seus povos. Em decorrência, observa-se uma atuação indígena protagonista e autônoma, que rompe com as práticas tutelares implementadas em contextos de dominação/submissão, criando caminhos para a autonomia no que tange à educação escolar diferenciada e à formação e atuação dos professores indígenas.

Palavras chave: educação escolar indígena; escola kaingang; professores kaingang; formação de professores.

Abstract: This paper mainly tackles the training of Kaingang teachers in the south of Brazil. Methodologically funded on cartographical perspective, the study intends to show a historical movement that gradually breaks through the domination and tutelage practices enforced upon native people. Initiated by the Portuguese colonization, the domination practices were extended and deepened throughout the whole colonial period and specially on the 20th century, when the Brazilian government created more effective mechanisms for integrating the indigenous population into the national society, being among them the school education. Although the domination/subordination process has caused many damages to the autonomous existence of each indigenous community, we point out that there was also a strong, even if sometimes silent process of re-existence (resistance/re-existence), that became more evident and reverberant in the last two decades of the 20th century and during the 2000's. The documental registries and historiographical studies here analyzed highlight the coy and sporadic state initiatives, in frequent agreement with religious orders, in the educational training of Kaingang teachers for the schools built in the indigenous lands. Changes begin to occur as of the Federal Constitution of 1988, that officially abolished the integration-seeking school education and tutelage, and legally supported the indigenous demands for a specific school, with teachers who belong to their people. In consequence, we see protagonist and autonomous indigenous acts, breaking the tutelary practices deployed under domination/submission contexts, and opening paths for autonomy concerning specific school education and indigenous teachers' performance.

Keywords: indigenous school education; kaingang school; kaingang teachers; teachers training.

Recibido / Received: 02/06/2018
Aceptado / Accepted: 20/06/2018

1. Introdução

Há algumas décadas vem se intensificando no Brasil a atuação autônoma e protagonista de intelectuais, professores e lideranças indígenas nos seus processos de escolarização. Esse movimento tem grande importância, pois rompe uma prática de dominação e tutela inaugurada pela colonização portuguesa no século XVI, que se estendeu e aprofundou ao longo do período colonial e, principalmente no século XX, em que o Estado brasileiro criou mecanismos mais eficazes para a integração do indígena à sociedade nacional. Partimos da premissa sobre a qual se assentam nossas reflexões, de que os povos indígenas não se submeteram às investidas coloniais e integracionistas, pois houve um forte, por vezes silencioso, processo de re-existência¹, que se torna mais evidente e retumbante nas últimas duas décadas do século XX.

Neste trabalho, descrevemos e analisamos o processo de formação de professores indígenas no sul do Brasil, mais especificamente junto ao povo kaingang, evidenciando o movimento de re-existência que se expressa por meio da atuação autônoma e protagonista de sujeitos pertencentes a estes coletivos, em um projeto de formação continuada, o *Saberes Indígenas na Escola*, coordenado pela

¹ Re-existência como movimento de construção de espaços de re-elaboração da vida, individual e coletiva, fora dos parâmetros coloniais (Doebber, 2017). É uma perspectiva que considera o protagonismo, muitas vezes silencioso –até porque o silêncio também é um modo indígena de re-existir–.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para contextualizar historicamente este processo, nos apoiamos em uma pesquisa de mestrado (Antunes, 2012), que se debruçou sobre experiências de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul. Agregamos análises mais atuais, realizadas a partir de um projeto de pesquisa² que, entre outros aspectos da educação ameríndia, se dedicou ao estudo dos processos de formação de professores e de intelectuais indígenas.

Para compreender esses movimentos, nos detemos na análise de documentos, de depoimentos e de registros etnográficos que contemplam espaços de convivência com professores e intelectuais indígenas, ao vivenciar conjuntamente os momentos de formação, tanto na Universidade quanto em Terras Indígenas Kaingang. As análises contemplam materiais produzidos ou publicados até o ano de 2017. Metodologicamente, reconhecemos esse procedimento na pesquisa como cartografia, pois enquanto acompanha, re-conhece e registra aspectos das práticas de formação de professores, também interfere e modifica a paisagem. Deste modo, ao mesmo tempo em que os processos são vivenciados, reconhecidos e registrados, são também cartografados, constituindo mapas dos saberes, das práticas, dos processos, considerando que estão em movimentos.

Igualmente, é oportuno dizer que o povo Kaingang, pertencente à família linguística Jê, tronco Macro Jê, é um dos cinco povos indígenas mais populosos do Brasil, com aproximadamente 35 mil pessoas, habitando em 32 Terras Indígenas distribuídas pela região Sul do país (estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), e parte do estado de São Paulo. São pequenas parcelas de terra, principalmente em comparação ao território que habitavam antes da invasão colonial, estão «apertados» entre cidades e unidades territoriais de produção agrícola, que os obrigam a viver de formas muito diversas da que viviam em tempos anteriores à colonização.

Muitas perdas são ocasionadas devido à violência das ações coloniais: uma delas diz respeito a língua originária. Embora inexistam estudos mais precisos que mostrem em detalhe a situação atual, alguns dados apontam variações sociolinguísticas acentuadas de uma comunidade para outra. Em termos numéricos, a estimativa dos gestores da educação escolar indígena do Rio Grande do Sul aponta que 30% dos alunos tem a língua Kaingang como primeira e única língua até ingressarem na escola, adquirindo nessa instituição o português como segunda língua. Estimam também que 40% dos alunos já chegam à escola bilíngues (kaingang e português) e que os demais são falantes apenas do Português e, em geral, adquirem na escola a língua indígena (UFRGS, 2014).

Atualmente a frequência à escola de ensino básico faz parte da rotina das crianças e de muitos adultos. Nas 22 Terras Kaingang do Rio Grande do Sul, funcionam atualmente 51 escolas vinculadas à Secretaria do Estado de Educação (SEDUC/RS), com atuação de 350 professores indígenas que atendem 5.792 alunos. Mais recentemente, o ensino médio também passou a figurar nos processos de escolarização dentro dos territórios kaingang, com o funcionamento de três importantes instituições: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Toldo Corado

² Trata-se do Projeto Educação Ameríndia, Interculturalidade e Interaprendizagens, desenvolvido entre 2014-2017.

(Terra Indígena Votouro); Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antônio Kasi Mig (Terra Indígena Guarita); Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel (Terra Indígena Inhacorá), sendo que neste ocorrem especialmente cursos de formação inicial de professores.

2. Perspectiva histórica: a educação escolar indígena e a formação de professores kaingang no sul do Brasil

Iniciada pela ação dos missionários católicos, a inserção das práticas de escolarização dos povos indígenas durante o período colonial consistia basicamente em catequese que objetivava a civilização e conversão dos nativos, num período em que «ser civilizado confundia-se com ser cristão» (Lima, 1995, p. 98). Conforme Bergamaschi, «A ação dos missionários católicos foi, com certeza, a iniciativa mais antiga e contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inauguraram a escola para os povos indígenas» (2006, p. 4258), ainda que esta não contasse com adesão total entre os nativos. A reconhecida eficácia dos métodos missionários na civilização era frequentemente desafiada pela «inconstância» dos nativos que, com avidez, acolhiam os ensinamentos cristãos e não dificilmente deles se afastavam, retornando às suas antigas práticas.

[...] o que exasperava os padres não era nenhuma resistência ativa que os «brasis» oferecessem ao Evangelho em nome de uma outra crença, mas sim o fato de que sua relação com a crença era intrigante: dispostos a tudo engolir, quando se os tinha por ganhos eis que recalcitravam, voltando ao «vômito dos antigos costumes» (Viveiros de Castro, 2011, p. 190).

O investimento na educação dos povos indígenas andava de par com o processo de ocupação das terras nativas e até o início da República, instaurada em 1889, a tarefa educativa esteve predominantemente a cargo dos missionários por delegação tácita ou explícita do Estado. No início do século XX, mais precisamente no ano de 1910, o Estado brasileiro criou um órgão com a função específica de se ocupar dos povos indígenas: Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILT (mais tarde apenas SPI). Teve como principal finalidade a territorialização, a tutela e a integração dos povos indígenas à chamada comunidade nacional. Entre as iniciativas do SPI, encontram-se as escolas, que foram criadas ou apoiadas pelo Estado para contribuir nessa função que, além de implementar um processo civilizatório (ocidentalização), tinham como baluarte a construção de sentimentos e práticas de pertencimentos à nação brasileira e, conseqüentemente, o ensino da língua nacional.

Conforme Lima, na prática a escola era um dos dispositivos com os quais contava o Serviço para a supressão das alteridades nativas:

Tratava-se, pois, da veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo

indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-as em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (1995, p. 191).

No ano de 1973 o Serviço de Proteção ao Índio foi extinto, criado em seu lugar a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão que perdura até os dias atuais. Conforme Santos (1975, p. 81), «A assistência promovida pela Fundação Nacional do Índio não mostra alterações em relação às práticas adotadas pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios. A estratégia de atuação continuou a mesma [...]». O autor dá seu testemunho a partir de uma pesquisa realizada junto aos 19 postos mantidos pela FUNAI na região Sul no período de junho de 1973 a fevereiro de 1974 e denuncia a ação deste órgão estatal na exploração dos recursos naturais existentes nas reservas, bem como no agenciamento da mão-de-obra indígena subvalorizada em relação ao trabalho não indígena, apesar de intensamente utilizada para trabalhos sazonais em propriedades vizinhas ou mesmo dentro das aldeias nas terras arrendadas a trabalhadores do campo em geral.

A tendência de repassar atribuições da educação escolar indígena às organizações religiosas seria reforçada com a atuação da FUNAI, especialmente por meio da realização de um convênio desta com a agência missionária Summer Institute of Linguistic, SIL. Este Instituto chegou ao Brasil em 1956 e começou a atuar em 1957 mediante um convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro para a documentação das línguas indígenas. Em 1969, firmou o seu primeiro convênio com a FUNAI, quando passou a ser oficialmente responsável pela educação escolar indígena, treinamento de professores e documentação das línguas nativas (Oliveira, 1999).

A partir de uma proposta de formação de monitores bilíngues apresentada à FUNAI pela linguista vinculada ao SIL, Ursula Wiesemann que estudava o idioma Kaingang desde 1958, passou a funcionar no ano de 1970 o primeiro curso de formação de monitores bilíngues do país, Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão-ENICC –posteriormente denominado Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão-CTPCC–, experiência que se tornaria referência para a criação de outros cursos semelhantes e para a introdução do ensino bilíngue nas escolas indígenas do país³ (Santos, 1975; Oliveira, 1999). Afinado com a política indigenista da época e marcado por um forte caráter religioso, o curso realizado na Terra Indígena (TI) de Guarita, município de Tenente Portela, Rio Grande do Sul, intencionava formar monitores Kaingang e Guarani da região Sul do país para auxiliarem o trabalho dos professores não indígenas, impossibilitados pela falta de domínio do idioma, no processo de alfabetização das crianças indígenas. Imbuído do espírito da tutela, o órgão indigenista não consultou os pais dos alunos, que tinham entre 13 e 14 anos, sobre seu desejo de matricularem seus filhos no curso, mas, ao contrário,

³ Santos (1975) relata que entre 1972 e 1973 essa experiência de formação de monitores indígenas foi replicada com outros povos originários nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do país, inclusive em contextos onde a língua indígena não era mais falada, com o intuito de «fazer a ligação cultural necessária» para a escolarização desses povos.

impôs a participação dos jovens selecionados segundo os critérios da coordenação do curso, ocasionando que muitos jovens kaingang saíssem de suas aldeias e se separassem de suas famílias para realizar o curso em regime de internato.

Após formada a primeira turma em 1972, os 19 monitores egressos desse curso passaram a trabalhar em escolas localizadas nos Postos da FUNAI na região Sul, atuando principalmente na alfabetização das crianças indígenas no idioma indígena e em português a partir das metodologias desenvolvidas pelo SIL e ensinadas no curso de formação. D'Angelis (2017) observa que a metodologia empregada pelo SIL caracterizava o que ele chama de bilinguismo de transição, pois favorecia o uso da língua majoritária em detrimento das línguas indígenas. Até 1980, o curso de formação de monitores bilíngues formou mais duas turmas, com cerca de 50 monitores bilíngues, a grande maioria kaingang.

As decorrências dessas ações do Estado ainda se fazem sentir, principalmente no que diz respeito aos prejuízos sobre as línguas originárias, muitas desaparecidas ou quase não mais faladas e todas com um forte desprestígio, tanto pela sociedade nacional, como por vezes pelos povos nativos. Embora seja uma mentalidade que está mudando, ainda hoje algumas famílias indígenas mostram contrariedade com a escola que ensina e trabalha suas línguas originárias, explicitando a vontade de fazer os filhos aprenderem o português «para não sofrerem quando adultos». Outros aspectos também foram herdados por muitos povos indígenas dessa ação tutelar, que impediu, durante muitas décadas a livre escolha e atuação individual e coletiva, pois até para sair de sua Reserva⁴ era necessária a autorização do Estado.

Destacamos, especialmente, as perdas em relação às línguas e a atuação autônoma desse povo devido à ação tutelar com o Estado. Contudo, é importante também destacar as intervenções nos modos tradicionais de habitar o território: concepções nativas de territorialidade foram subjugadas por um modelo de demarcação de terras denominado «reservas» que, ao mesmo tempo que reservou terras para os povos indígenas, subtraiu espaços e formas de ocupação para implementar o uso capitalista da terra, com grandes latifúndios monocultores, responsáveis por destruir biosistemas, importantes inclusive para a sustentabilidade do planeta.

Porém, os povos originários souberam, com uma inteligência e uma sensibilidade únicas, resistir a tão perversa dominação. Talvez silenciosos, mas muito fortes, preservaram raízes e criam espaços de re-existência. A história, se estudada considerando a participação destes povos, também mostra quão atuantes foram, mesmo em períodos de forte repressão, fazendo alianças, insurgindo-se, criando outros caminhos.

O movimento indígena organizado começa a ecoar no Brasil nos anos 70 do século XX, principalmente em relação às lutas pelas terras subtraídas a cada dia, mas também em relação a políticas de atendimento digno, como de educação e saúde. Em 1973, ainda no bojo do modelo tutelar, foi criado o Estatuto do Índio, que possibilitou, entre outros aspectos, a escrita das línguas originárias nas escolas, com a já citada contribuição do Summer Institut of Linguistic-SIL, responsável por

⁴ Como eram denominadas as terras demarcadas para os povos indígenas pelo SPI e FUNAI, durante o século XX.

criar códigos escritos em muitas línguas nativas em contrapartida a forte «onda» de evangelização. Em muitas escolas das chamadas reservas, começaram a atuar monitores indígenas, pois a categoria «professor indígena» ainda era impensada pelo Estado, profundamente marcado pelas práticas tutelares⁵.

Em que pese os povos indígenas terem sido alvo de políticas assimilacionistas desde o início da ocupação europeia, isto não significa que os projetos de integração social dessas populações não tenham encontrado resistências. A fala do professor Gersem dos Santos Luciano Baniwa evidencia como as tentativas de integração dos povos indígenas também tiveram efeitos imprevistos pelas instituições que levaram a cabo esse projeto:

A própria caminhada estratégica utilizada, seja pelos órgãos federais, seja pelas instituições religiosas, a tentativa de educar, de «civilizar» como se dizia... os índios, acabou certo momento fugindo do controle desses mesmos órgãos; na medida em que os índios começaram a tomar consciência da situação em que se encontravam, começavam também a surgir inquietações em várias partes, que geraram uma nova visão, uma nova caminhada, uma nova perspectiva (Luciano apud Silva, 1997, p. 172).

Essas inquietações tomam forma mais organizada nos anos 70 e 80 do século XX, em que os povos indígenas, apoiados por entidades parceiras, como setores progressistas da Igreja e universidades, realizam grandes assembleias e oficializam organizações políticas, como por exemplo a União das Nações Indígenas, criada em 1980. Outra forma de atuação se deu através da busca de formação para que os professores indígenas pudessem atuar nas escolas das aldeias. Resguardadas as diferentes experiências, levando em conta os diferentes povos envolvidos, as regiões do país, as instituições parceiras entre outros aspectos, podemos dizer que já a partir dos anos 1980 do século XX, houve um forte movimento de cursos de nível médio específicos, os Magistérios Indígenas. A atuação do movimento indígena em todo Brasil teve forte repercussão no processo constituinte que culminou em uma nova Constituição Federal em 1988, também chamada de constituição cidadã, em que alguns direitos são resguardados por lei, inclusive o direito à cidadania e com isso o final da tutela estatal.

Apoiados nessas conquistas constitucionais, como, por exemplo, o uso das línguas nativas nas escolas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, aos poucos vai se transformando a relação dos povos indígenas com o Estado. Na última década do século XX e primeira do XXI, muitos outros atos legais vão constituindo o que se chama no Brasil de Escola Indígena Específica e Diferenciada, criando inclusive a categoria professor indígena. Longe de ser um sistema autônomo de educação escolar, esse novo momento político propiciou conquistas importantes, tanto em relação à demarcação de terras em algumas

⁵ Monitoras kaingang entrevistadas por Antunes (2012) esclareceram que efetivamente sempre atuaram sozinhas em sala de aula, mas se aposentaram no cargo de monitor bilingue, recebendo um salário bem inferior em relação aos demais professores e nunca foram oficialmente reconhecidas como professoras que eram de fato.

regiões do Brasil –agora não mais reservas, mas Terras Indígenas–, bem como em relação a políticas de saúde e educação escolar.

Avançando conceitualmente na definição das escolas indígenas, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena afirmam que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada: «ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e coautores de todo o processo» (Brasil, 1994). No caminho, de afirmação de uma educação escolar diferenciada, articulada com os movimentos indígenas e afirmada por importante legislação, emerge a decisão pela prioridade de atuação dos professores indígenas em suas escolas com a consequente necessidade de formação. As próprias Diretrizes estabeleceram um perfil de professor que repercutiu na criação de cursos específicos e diferenciados:

- A formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...;
- A formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas;
- A formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de duas sociedades;
- A formação de índios como professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didático-pedagógicos em português;
- A capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados (Brasil, 1994).

De modo geral, os cursos de formação realizados após a nova Constituição se desenvolveram sob um marco legal de reconhecimento à educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada e de valorização dos professores indígenas. Na região Sul do país, todos os estados têm experiência de realização de cursos de magistério indígena com formação de professores kaingang e de outros povos. No Rio Grande do Sul, entre 1993 e 2010 foram realizados três cursos de magistério indígena⁶, que ao todo formaram cerca de 120 professores kaingang. Essas experiências, surgiram de diferentes iniciativas em sua maioria protagonizadas por professores e comunidades indígenas e instituições de ensino e de cunho indigenista, com forte atuação de monitores formados no CTPCC, engajados na construção da escola diferenciada. Ainda, no estado, em 2014 entrou em

⁶ Nos referimos aos seguintes cursos: Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - Segundo Grau - Habilitação Magistério, município de Bom Progresso, que formou 22 professores kaingang (1993 a 1996); Vãfy - Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena - Anos iniciais do Ensino Fundamental, municípios de Redentora e Benjamin Constant do Sul, que formou cerca de 80 professores kaingang (2001-2005), Curso de Complementação de Estudos com ênfase em Educação Indígena, município de Miraguaí, que formou cerca de 20 professores kaingang em 2010. Há que se mencionar ainda a realização do Curso de Magistério Guarani, Kua'a Mboe, que formou uma turma de professores guarani dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Rio de Janeiro entre 2003 e 2010 (Antunes, 2012).

funcionamento o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá, município de São Valério do Sul, que oferece o curso de magistério indígena com oferta regular de vagas, atendendo em parte antigas demandas das comunidades indígenas do estado por cursos específicos de formação de professores com oferta permanente de vagas. No estado do Paraná, foi realizado um curso de magistério indígena que formou cerca de 90 professores indígenas entre 2006 e 2012 (Novak, Faustino, Bornioto & Andrioli, 2015), enquanto o estado de Santa Catarina realizou pelo menos um curso de magistério indígena onde se formaram professores Kaingang e Xokleng Laklaño nos anos 2000 (D'Angelis, 2017).

O ensino superior, como espaço de formação de professores indígenas, começa a se configurar no limiar do século XXI. Universidades, em parceria com a Fundação Nacional do Índio- FUNAI, timidamente abrem suas portas, forçadas pelo movimento indígena que exige atenção, que almeja adentrar nesse espaço para formar quadros, para qualificar suas políticas. Concomitante, há um movimento de abertura das universidades no país e a criação de políticas públicas que convergem para a criação de espaços mais democratizados no ensino superior a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Em decorrência, há no Brasil, dois modelos de ingresso indígena no ensino superior que propiciam a formação inicial de professores: ações afirmativas, com vagas específicas para indígenas em diferentes cursos de graduação e licenciaturas⁷ interculturais com cursos de graduação específicos para indígenas na área da educação.

Nesse sentido, em 2005 o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), tendo como principal ação o fomento à criação de cursos de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas nas instituições públicas de ensino superior. Por meio desse programa o MEC intenciona fortalecer e ampliar a oferta da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio nas aldeias com professores indígenas graduados. Até o momento foram publicados quatro editais nos anos de 2005, 2008, 2009 e 2010. Segundo o «Balanço da gestão da Educação 2003-2010», em 2010 havia 1.564 professores indígenas em formação em 23 licenciaturas interculturais (Antunes, 2012).

No âmbito do ensino superior, entre 2010 e 2012 o Rio Grande do Sul realizou um curso específico para professores indígenas em nível de especialização, o PROEJA Indígena, desenvolvido pela UFRGS. Este curso formou 27 especialistas, sendo dezenove pessoas da etnia Kaingang e oito pessoas não indígenas vinculadas à gestão de políticas públicas para povos indígenas. Este também é um curso que merece atenção no que diz respeito à participação indígena protagonista, tanto na elaboração da proposta de curso, bem como na docência compartilhada. Em todos os componentes curriculares houve a atuação de professores doutores da academia e professores mestres nos conhecimentos indígenas, não necessariamente com formação escolar, produzindo aprendizagens mútuas.

⁷ Conforme a organização do ensino superior no Brasil, os cursos de graduação em licenciatura habilitam profissionais para atuarem como docentes em escolas de educação básica e profissional, enquanto os cursos de bacharelado habilitam para o exercício de outras profissões.

No estado de Santa Catarina, atualmente está em andamento a segunda edição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. A primeira edição, iniciada em 2012, ofertou 120 vagas distribuídas igualmente para pessoas dos povos Kaingang, Guarani e Xokleng, onde ingressaram mais de 20 alunos da etnia Kaingang do Rio Grande do Sul. A segunda edição, iniciada em 2016, ofertou apenas 45 vagas distribuídas igualmente entre os mesmos povos da primeira edição (UFSC, 2016). Também em Santa Catarina, a Universidade de Chapecó (UnoChapecó) iniciou em 2009 um curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a formação de professores kaingang com oferta de 60 vagas, tendo sido financiado com recursos do governo do estado (FUNAI, 2009). No estado do Paraná até o momento não identificamos experiências de formação em nível superior em cursos específicos para professores indígenas. No entanto, antecipando-se à política de cotas nacional, desde 2001 este estado vem reservando vagas para estudantes indígenas nas suas sete universidades estaduais, sendo grande a procura pelos cursos de licenciatura (Novak, Faustino, Bornioto & Andrioli, 2015).

Em decorrência da baixa oferta de cursos de formação específica de professores indígenas em nível superior, que até o momento constituem experiências pontuais, sem caráter permanente, muitos professores kaingang, sobre os quais concentramos nossa atenção nesta escrita, também vêm buscando formação em cursos de graduação não específicos em instituições de ensino superior públicas e privadas. Em outros casos, também observamos uma certa mobilidade entre professores que se deslocam de suas aldeias em busca de formação específica em outros estados, a exemplo dos alunos kaingang do Rio Grande do Sul que ocuparam metade das vagas reservadas para essa etnia na primeira edição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, no estado de Santa Catarina.

Por meio de diferentes experiências de formação, professores kaingang e de outros povos indígenas vem buscando especialmente nos cursos específicos ferramentas para adequar a instituição escolar aos propósitos de formação das comunidades indígenas. E, em que pese a força das relações de dominação/submissão que recaem sobre esses povos, a educação escolar, que historicamente serviu como instrumento de dominação, vem sendo apropriada e ressignificada pelos povos indígenas. A escola, antes imposta como forma de assimilação à sociedade nacional, hoje é buscada como meio de afirmação das especificidades educacionais e culturais dos povos indígenas. Igualmente, se em um determinado momento o estudo do idioma originário estava a serviço da transição para o uso da língua portuguesa, na atualidade, a elaboração de materiais didáticos e o ensino do idioma kaingang na escola são vistos como meios importantes para assegurar a continuidade da língua, reforçando seu uso entre as gerações mais jovens. A ação de formação continuada Saberes Indígenas na Escola, analisada na próxima seção, vem dando importantes contribuições nesse sentido.

3. Formação continuada: Rede Saberes Indígenas na Escola

Conquanto existam importantes experiências de formação inicial de professores indígenas, fundamentadas por avançada legislação e algumas financiadas pelo poder público federal, não há ainda uma política permanente e específica que dê conta da formação inicial de professores para todas as escolas do Brasil. Isso também ocorre em relação à formação continuada destinada aos professores indígenas que já atuam em suas escolas, mas precisam de apoio teórico-metodológico para construir, no dia a dia, as práticas de educação escolar diferenciada.

No ano de 2009 dois fatos merecem ser destacados: o decreto presidencial que criou os Território Etnoeducacionais –TEs⁸ e a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena– I CONEEI. O documento final desta conferência, entre tantos outros itens ainda pendentes para um processo de educação escolar indígena qualificado nas várias regiões do país, solicitou a criação de programas de formação continuada que um tempo depois foram atendidos pelo governo, ao criar, em 2013, a *Rede Saberes Indígenas na Escola-SIE*, um programa de formação continuada de professores indígenas que envolve seus intelectuais na efetivação de propostas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos para suas escolas.

Instituída pela Portaria nº N° 1.061/2013 do Ministério Nacional de Educação, MEC, a Rede SIE está voltada para a formação continuada de professores indígenas que atuam na educação básica nas escolas indígenas. Em todo país, mais de 20 instituições públicas de ensino superior fazem parte dessa formação, sediando núcleos que, em conjunto, constituem a Rede Saberes Indígenas na Escola, coordenada nacionalmente pelo MEC. No estado do Rio Grande do Sul, a Rede SIE é coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS⁹, tendo iniciado seus trabalhos em 2013.

A ação SIE respeita um desenho oficial, conforme a Portaria nº 98/2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI/ MEC, que conforma diretrizes nacionais para a formação continuada, construídas com a participação ampla de universidades e lideranças indígenas. Todavia, cada núcleo trabalha considerando a realidade local, muito diversa no país. O núcleo sediado na UFRGS contempla a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do povo Kaingang e a totalidade de professores das escolas do povo Guarani, organizados em pequenos grupos conforme critérios territoriais, decididos pelos próprios professores e lideranças indígenas no início da ação. Cada pequeno

⁸ Criado pelo Decreto nº 6.861/2009, os territórios etnoeducacionais instituem uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil. Partem do reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma dos processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial. Em linhas gerais, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância à territorialidade de seus povos, independente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (Bergamaschi & Sousa, 2015).

⁹ Foram convidados a aderir ao programa, universidades com destacada tradição de pesquisa com povos indígenas e educação escolar. Este programa, como outros que envolvem políticas indígenas, tem reverberado na academia no sentido de promover movimentos interdisciplinares. No caso da Rede Saberes Indígenas na Escola – núcleo UFRGS, há o envolvimento institucional dos departamentos de Antropologia, Educação, Letras e Artes.

grupo é acompanhado por um professor indígena, orientador de estudos, designado em acordo com as diretrizes da SECADI/MEC: com experiência na educação básica reconhecida em suas comunidades, proficiente na língua originária oral e escrita e que já tenham realizado cursos de formação inicial específicos em nível médio (magistério indígena) ou superior (licenciatura intercultural indígena). Participam da rede de formação pesquisadores indígenas, que são pessoas com reconhecido saber das tradições e dos conhecimentos indígenas, independente de escolaridade, que atuam como professores dos professores indígenas, muito respeitados por seus conhecimentos e pela posição de mestres e sábios que ocupam em suas comunidades.

Nessa configuração de curso de formação continuada, participam também professores formadores, que são professores e pesquisadores kaingang formados em cursos de pós-graduação (mestrado ou especialização) e pesquisadores não indígenas da academia (mestres e doutores). Podemos dizer que a ação SIE conforma uma constelação de pequenos grupos que se forma ao estudar, principalmente pesquisando junto aos conhecimentos do povo Kaingang e do povo Guarani¹⁰, abrangendo todas as escolas indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental do Rio Grande do Sul.

Os pequenos grupos, com a coordenação dos orientadores de estudo e formadores e com a condução dos pesquisadores indígenas, são responsáveis pela realização de pesquisas sobre os conhecimentos próprios, pela qualificação das práticas pedagógicas e os currículos escolares e pela elaboração de materiais didáticos para as escolas. Esse material pode ser bilíngue ou monolíngue nos idiomas originários. Os docentes e estudantes da universidade, em sua maioria pesquisadores da educação indígena e ligados a diferentes unidades acadêmicas¹¹ acompanham o trabalho e, de forma colaborativa, participam das atividades de formação. A Universidade, além de certificar os participantes da ação ao final de cada edição, também é responsável pela infraestrutura, destacando recursos que recebe da união para o custeio do programa.

É importante ressaltar que todos os atores que compõem essa rede de formação recebem uma bolsa do Ministério da Educação, que varia de 200 reais para os professores [cursistas], até 1.100 reais para os formadores e pesquisadores. Em cada edição do projeto são pagas dez parcelas de bolsa. O MEC desenvolveu uma plataforma específica para registrar todos os participantes deste grande programa de formação continuada de professores indígenas, incluído também nesse sítio os planos de trabalho e relatórios, mantendo um controle rigoroso de frequência, da elaboração dos produtos e de uso do recurso público.

¹⁰ Cabe ressaltar que o último censo demográfico brasileiro, realizado em 2010, identificou 305 etnias indígenas. No estado do Rio Grande do Sul, sede da experiência aqui relatada, os povos que têm escolas específicas são Kaingang e Guarani. Há menos de dez anos, há o reconhecimento oficial do povo Charrua, que ainda não tem escola específica em seu território. Como já anunciamos, neste trabalho nos debruçamos mais especificamente sobre as experiências de formação de professores kaingang.

¹¹ Atuam no Saberes Indígenas na Escola docentes e discentes vinculados à Faculdade de Educação, ao Instituto de Letras, ao Instituto de Artes e ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, no núcleo UFRGS da Rede SIE, foram constituídos 20 pequenos grupos, 05 de professores Guarani e 15 kaingang, com uma média de dez professores cursistas em cada grupo¹². A cada nova edição há a possibilidade de reconfiguração dos pequenos grupos, adequando a um melhor funcionamento diante do que se propõe. Na terceira edição foi ampliada a participação de professores kaingang, configurando mais três pequenos grupos e adensando maior participação em todos eles, o que resultou em uma abrangência de mais de 200 professores kaingang, de 51 escolas estaduais indígenas do Rio Grande do Sul.

A escolha desse grupo de professores está intimamente relacionada aos objetivos do programa, quais sejam: aprimorar o uso das línguas originárias na escola; qualificar os processos de letramento, de alfabetização bilíngue e multilíngue e de numeramento; produzir material didático. Porém, o que mais se destaca nessa ação, é o protagonismo indígena na condução da formação, em que cada grupo, coordenado por um professor indígena se configura num grupo que pesquisa, executando atividades planejadas pelos orientadores de estudo, formadores e pesquisadores indígenas, articulados com os pesquisadores da academia. Os mestres indígenas ocupam uma posição de centralidade na formação dos professores indígenas, superando o modelo clássico de cursos onde os formadores não indígenas sempre estiveram em posição central, seja na coordenação das ações, seja na sala de aula.

Os orientadores de estudo têm seu processo formativo realizado junto à universidade, bem como junto a sua equipe de professores, que contempla a participação de pesquisadores e formadores indígenas, ou seja, dos intelectuais de cada povo, com e sem escolarização. Nesse sentido, são realizados encontros de formação em que cabe à equipe da universidade prover a estrutura, acompanhar e discutir com as lideranças educacionais indígenas os próximos passos, assegurando na academia um espaço de autoria indígena e produção de conhecimento que caminhe na direção da interculturalidade e da intercência. Assumindo o protagonismo do processo de formação, professores e pesquisadores indígenas atuam fortemente na organização e planejamento dos encontros e outras atividades de formação, conforme Menezes, Bergamaschi e Pereira:

É desse modo, que os encontros de formação acontecem, privilegiando o uso das línguas originárias. Mais do que isso, os encontros ocorrem com a orientação de seus principais interessados. Cabe a nós, pesquisadores da universidade, prover a estrutura dos encontros, acompanhando e discutindo com as lideranças educacionais indígenas os próximos passos, assegurando na academia um espaço de autoria indígena: organizam pedagogicamente os encontros, propondo a pauta e coordenam todo o processo formativo. Nós,

¹² Na primeira e segunda edição (2014/2016) o Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS atuou com 20 pequenos grupos: 05 de professores Guarani, configurando o total de docentes das escolas deste povo e 15 grupos de professores kaingang, atuando com um total de 81% dos docentes indígenas das escolas deste povo. Na segunda edição participaram 56 Guarani e 186 Kaingang. Na terceira edição (2016/2017) mantém-se o quantitativo de professores e pesquisadores Guarani, com ampliação de cursistas kaingang, conformando um grupo com mais de 200 professores.

enquanto universidade, ficamos na escuta, interferindo apenas quando somos solicitados pelo grupo (2015, p.17).

Como resultado desse processo, não raro os encontros de formação são falados na maior parte do tempo nos idiomas originários, Kaingang e Guarani, em que pese a presença constante da equipe não indígena, indicando a disposição dos formadores indígenas em se apropriarem dessa formação e de construir referências próprias para uma educação diferenciada, distinguindo-se de outras experiências, nas quais sempre predominou o uso da língua portuguesa. Segundo Bergamaschi, a compreensão de que os processos escolares diferenciados necessitam partir de referências pedagógicas próprias, adequados às suas realidades socioculturais, tem gerado movimentos de apropriação das comunidades kaingang e guarani sobre a instituição escolar, levando saberes e práticas tradicionais para esse espaço, especialmente a partir da contribuição dos mais velhos, que são «as bibliotecas» dos professores indígenas, guardiões da memória e dos conhecimentos tradicionais (Bergamaschi, 2010). Nessa linha, é muito valorizada a presença de importantes sábios e lideranças espirituais que participam dos encontros de formação, a exemplo do Seu Jorge Garcia, reconhecido Kujã (xamã) Kaingang, que está com 97 anos de idade. Pesquisador da ação SIE, não raro Seu Jorge viaja cerca de oito horas de ônibus da Terra Indígena de Nonoai, onde reside, para Porto Alegre a fim de colaborar com os encontros de formação dos professores indígenas.

Outra característica importante desses momentos de formação são as trocas que ocorrem entre os professores orientadores, pesquisadores e formadores kaingang e guarani. Juntos debatem sobre conteúdos e modos de ensinar, sobre a situação pedagógica e de gestão das escolas, sobre narrativas, práticas e saberes tradicionais, quase sempre no idioma originário. Essas trocas têm possibilitado que os professores ampliem seus conhecimentos sobre os próprios saberes tradicionais kaingang: o uso de plantas, processos de cura, práticas agrícolas, de caça e extrativistas, culinária, mitos, práticas rituais, história das comunidades, artesanato etc., conforme pudemos presenciar em diversos desses encontros.

A metodologia que contempla a formação na Rede SIE, assumida pelos próprios professores e pesquisadores indígenas, privilegia a cartografia sociocultural: enquanto acompanha, conhece e registra os espaços e as práticas educativas, também interfere e modifica a paisagem. Portanto, as posturas investigativa e interventiva são bases nesse processo de formação: des(em)cobrir os conhecimentos, as metodologias, os processos próprios de aprendizagem, e colocá-los em diálogo com a educação escolar. São construídos, pela equipe coordenadora, juntamente com os cursistas, instrumentos para registrar dados de espaços e práticas educativas escolares e não escolares nas terras indígenas que fazem parte do programa Saberes Indígenas na Escola. Ao mesmo tempo em que essa realidade é conhecida, cartografada, é também atenção de intervenções para que essas práticas e espaços sejam qualificados, com a participação protagonista dos indígenas.

Inspirado nos recentes e novos rumos no Brasil da Cartografia Social ou Nova Cartografia, especialidade da área cartográfica que empodera coletivos

tradicionais na medida em que lhes proporciona técnicas e métodos para autcartografar e autodefinir seus territórios [...]. Assim, expandi o conceito de cartografar para além de espaços territorialmente visíveis, incorporando outros espaços da cultura, como a cosmologia e a ontologia para definir espaços e práticas educativas tradicionais indígenas (Silva, 2013, p. 228).

«Há uma falsa ideia de que o aluno indígena não tem conhecimentos anteriores a ser explorados» (Silva, 2013, p. 231), por isso, cartografar espaços e práticas educativas ancestrais ainda presentes nos territórios indígenas traz à tona esses conhecimentos como parte de uma educação própria.

A cartografia vai acompanhar dinamicamente o programa de formação, conferindo-lhe um caráter investigativo: todos os professores Kaingang e Guarani serão pesquisadores de suas práticas na confluência dos conhecimentos de seu povo, especialmente a língua, com os conhecimentos de outros povos (indígenas e não indígenas) (UFRGS, 2014, p. 5).

Entre os vários olhares que essa metodologia proporciona, ensejamos conhecer a realidade linguística e educativa das escolas com as quais trabalhamos, bem como de suas comunidades, além da produção de materiais didáticos para intervir no fortalecimento das línguas indígenas e no verdadeiro diálogo entre conhecimentos indígenas e atividades escolares, contribuindo para a indianização da escola.

Em relação ao idioma Kaingang, faltam estudos que indiquem com precisão a situação linguística atual. Conforme já exposto no início deste texto, estimativas apontam um abandono significativo da língua originária por jovens e crianças, pois menos de um terço deles teriam o idioma Kaingang como primeiro e único até ingressarem na escola. Segundo Nascimento, Maia e Whan:

há comunidades [Kaingang] onde a língua está muito viva, sendo adquirida pelas crianças como língua materna e outras em que se encontra seriamente ameaçada, pois a transmissão intergeracional já está seriamente comprometida, ou seja, as crianças já não recebem mais a língua indígena de seus pais, como primeira língua (2016, p. 373).

Outra pesquisa pontual sobre o uso da língua, realizada por estudantes kaingang do curso de pós-graduação *lato sensu* PROEJA Indígena nos territórios kaingang de Pinhalzinho e de Candoia, verificou, na primeira localidade, que 64% da população é falante do idioma originário. Embora uma parcela considerável utilize a língua portuguesa em seu cotidiano, nessa comunidade ainda é uma maioria que tem o idioma Kaingang em sua comunicação diária. No entanto, foi constatada uma situação mais alentadora para as línguas originárias na Terra Indígena Candoia: dentre uma população de 181 pessoas, apenas quatro (jovens) não falam fluentemente a língua kaingang. Essa investigação, realizada no primeiro semestre de 2012, aponta o Kaingang como a primeira língua aprendida e praticada, tanto pelas crianças, jovens, adultos e idosos. Porém, igualmente constata que as discontinuidades nas práticas da língua materna ocorrem especialmente no

período da adolescência e isso os pesquisadores atribuem a crenças globalizadas que ascendem sobre as culturas locais e suas práticas (Benvenuti, Bergamaschi & Marques, 2013).

Esses dados, embora parciais, apontam a importância da escola para a afirmação das línguas originárias: se em outras épocas a instituição foi responsável por perdas significativas da língua kaingang, como mostramos em páginas anteriores, hoje há espaço para um caminho contrário, de valorização e uso efetivo e equivalente do idioma materno nas práticas educativas escolares. Há evidências de que a oralidade na língua materna é apreendida em casa, no convívio com o grupo familiar (Medeiros, 2012). Porém, a autora constata que a escola contribui para a valorização do kaingang por parte da comunidade, na medida em que ela adquire um estatuto equivalente ao português. Medeiros observa também que quando a língua originária é estudada como matéria escolar, há uma decorrente valorização da mesma: «no momento em que professores e alunos percebem que sua língua possui uma organização complexa e regras determinadas, assim como o idioma nacional, passam a enxergá-la de outro modo» (Medeiros, 2012, p. 123)

Diante disso, a afirmação das línguas originárias tornou-se o principal componente nos processos de formação. Nos encontros que o programa propicia, a língua que predomina é o Kaingang. Isso permite um maior aprofundamento da discussão e reflexão sobre os conhecimentos e os processos próprios de aprendizagem. Do mesmo modo empodera os professores para afirmarem sua língua na escola, tornando o kaingang a língua principal também na produção do material didático.

Um dos resultados materiais dessas ações que envolvem pesquisa é a produção e publicação de materiais didático-pedagógicos próprios, potencializando as escolas indígenas diferenciadas e interculturais. Em um dos encontros de orientadores de estudo, formadores e pesquisadores kaingang, foram elencados temas para as pesquisas e a decorrente atividade de produção de materiais didáticos: nĩkrén (numeração¹³); kãmun (medida); vẽnhrán (letramento); ěg to kajrãg (saberes indígenas); vẽnhrán kinhrãg / kanhrãg (alfabetização); ěg rá pẽ (marcas tribais); rá jẽgia (marcas tribais – sub grupos); ěg vějẽn (alimentos tradicionais); vẽnhrá nĩdiãg (gramática kaingang); mapa ěmã kãgrá (cartografia sociocultural); han vãnh (conhecimentos tradicionais); nén ta hẽnri ke tĩ (crenças – alimentares; tabus); vẽnh kagta (medicina tradicional); kakanẽ (frutas); ka, ěkrẽ (plantas); nãn ga (animais terrestres); goj ga (animais aquáticos); pěj, kujá e danças (espiritualidade e rituais). Esses temas foram distribuídos aos pequenos grupos que têm como função buscar elementos para discorrer sobre o assunto e a partir deles produzir material didático. Uma parte desta produção já foi publicada, em um livro intitulado *Kanhgág Vĩ Ki Kanhrãn-Rãn Fã Ag Rãnhřãj*, com uma tiragem de dois mil exemplares, também publicado na versão e-book. Visando produzir materiais que agreguem sonoridades aos fazeres escolares, conectando as práticas pedagógicas aos saberes ancestrais,

¹³ A tradução dos temas, construídos na e para a língua kaingang, foi feita pelos próprios envolvidos ao final do trabalho. Em geral essa tem sido a prática: falam em sua própria língua e, ao final de cada elaboração ou findado um período de trabalho, fazem uma reduzida tradução para o português, pois a maioria dos participantes da universidade compreendem nada ou quase nada dos dois idiomas indígenas.

foi elaborado um CD de canções kaingang que haviam sido quase esquecidas pela comunidade. Além disso, alguns professores, cujo trabalho se vincula ao ensino da língua escrita kaingang, produziram um material que denominamos fichas para alfabetização. Basicamente consta do alfabeto Kaingang e as combinações possíveis para a formação de palavras.

A organização do programa, que colocou os professores indígenas em posição de centralidade no planejamento e desenvolvimento das diversas atividades de formação realizadas como encontros de professores, elaboração de materiais didáticos e realização de pesquisas e pequenos encontros de professores e lideranças nas terras indígenas, também despertou um sentimento de desacomodação em muitos professores indígenas. Conforme o relato de uma professora orientadora quando se referia à diferença da metodologia desse projeto em comparação com outros cursos de formação, ficou um pouco desacomodada no começo porque todos já estavam acostumados a receber tudo pronto, a ter sempre alguém dizendo o que deveria ser feito. Contudo, como ela mesma afirma, «ninguém trouxe nada pronto para os kaingang» (Diário de Campo, Encontro de Professores Kaingang, 07/01/2015), evidenciando o movimento de apropriação que os professores indígenas fizeram sobre a formação.

A atuação autônoma possibilita fecundos debates entre os professores indígenas que expressam processos de desconstrução e contestação de padrões já consolidados nas instituições escolares na busca de estratégias próprias, adequadas aos propósitos de formação das comunidades indígenas. A mesma professora a que nos referíamos no parágrafo anterior, ao afirmar a importância dos kaingang elaborarem um material próprio, analisa criticamente o modelo de escola instituído pelos não indígenas: «Não vamos copiar os brancos porque não dá certo nem para eles» (Diário de Campo, Encontro de Professores Kaingang, 07/01/2015).

Nesse sentido, a importância de extrapolar os muros escolares e desenvolver atividades de ensino nos espaços tradicionais de educação dos kaingang dentro dos territórios indígenas é tema recorrente nos encontros de professores indígenas, não apenas no âmbito dos Saberes Indígenas na Escola, mas de praticamente todos os fóruns de discussão onde os professores kaingang estejam debatendo a educação escolar nas aldeias. Pois, em que pese todas as garantias legais para a realização de práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar indígena, no cotidiano das escolas nas aldeias, muitos professores kaingang são constantemente criticados ou desautorizados pelas equipes diretivas – basicamente formadas por pessoas não indígenas – ao desenvolverem práticas de ensino fora do ambiente escolar, como a coleta de matérias primas para artesanato, o reconhecimento e manejo de plantas alimentícias e medicinais, práticas de caça, pesca e culinária, a visita aos velhos, xamãs e lideranças, entre tantos outros saberes que permeiam o modo de vida kaingang em seus territórios tradicionais. Entretanto, esses e outros desafios só reforçam a importância de espaços de formação como o Saberes Indígenas na Escola, que possibilitam uma atuação conjunta dos professores frente aos obstáculos que se apresentam na construção de práticas pedagógicas diferenciadas no cotidiano das aldeias.

Desse modo, além de contemplar o protagonismo dos a(u)tores ameríndios, rompendo com a tutela do Estado, historicamente forte nas relações com os povos

indígenas, o programa vem contribuindo para afirmar as línguas originárias e os saberes e práticas indígenas na escola, evidenciando a filosofia educacional de cada povo e seus processos próprios de aprendizagem. Embora ainda haja muito a ser feito, o caminho percorrido até o momento pelas comunidades indígenas já mostra seus frutos e espera-se que outros surjam no futuro, como expressa Seu João Padilha, pesquisador do programa Saberes Indígenas na Escola ao comentar sobre os conteúdos tradicionais na educação escolar: «Tem muita coisa entulhada e muita coisa para coletar. Há muita coisa [conteúdos tradicionais] para incorporar na escola para uma educação de qualidade. Esse caminho retomado, de pesquisas, vai fazer diferença lá na adiante» (Diário de Campo, Encontro de Professores Kaingang, 06/01/2015).

4. Palavras para concluir

Durante muitas décadas, a escola para os povos indígenas em geral e para os kaingang em particular foi uma instituição colonizadora, responsável pela «perda da língua», pelo abandono e esquecimento de práticas culturais importantes. A escola, antes imposta como forma de dominação, hoje é buscada como meio de afirmação das especificidades educacionais e culturais dos povos indígenas. No entanto, a escola indígena convive com dois mundos, um que abriga o modo de vida tradicional, particular de cada povo e comunidade, e outro, que representa o modo de vida ocidental, eurocêntrico, com concepções e práticas de cunho universalizante que desvalorizam outros modos de pensar (Bergamaschi, 2005). Nessa linha, Luciano (2017) afirma que além de ser protagonizada e gerida pelos povos indígenas, muitos outros passos também precisam ser dados na direção da educação diferenciada.

A escola indígena precisa realizar uma transformação radical porque é cotidianamente pressionada por um modelo hegemônico de educação escolar que padroniza currículos, práticas, tempos e espaços, e desconsidera a diversidade de saberes e práticas tradicionais de formação de crianças e jovens indígenas presentes de forma diferenciada em cada povo. Conforme Luciano (2017), esses saberes e práticas precisam estar presentes no espaço da escola e junto com os professores e alunos, é necessária também a presença dos outros atores da cultura indígena, responsáveis pela transmissão dos saberes tradicionais às gerações mais novas. Compartilhamos com Luciano o entendimento de que no campo dos saberes tradicionais e das línguas indígenas, outros sujeitos, com maior domínio desses saberes que o professor, em geral uma pessoa mais jovem, devem estar presentes na escola. Mas, também observamos que os professores são fundamentais nesse processo e, como dissemos acima, cotidianamente muitos deles têm investido esforços para incluir no fazer escolar esses atores que são os mestres da cultura, bem como as práticas da educação tradicional. Igualmente é necessário que a escola habite e seja habitada por outros espaços e tempos de vivência e transmissão dos saberes tradicionais nas terras indígenas. Nesse sentido, o movimento de incorporar as cartografias no trabalho docente para a identificação e registro desses espaços e tempos constitui uma ferramenta importante para legitimar os conhecimentos e saberes próprios na instituição escolar.

Considerando a diferença colonial, que estabelece alguns conhecimentos como legítimos e universais e subalterniza e nega outros, entre os quais os dos povos indígenas (Mignolo, 2005; Walsh, 2013), a escola diferenciada nas aldeias tem como desafio «dessubalternizar» essas relações, estabelecendo simetria nas relações entre os diferentes saberes que formam essa escola. Nesse sentido, embora não possa e não deva substituir os mestres da tradição, conforme adverte Luciano (2017), o professor indígena precisa estar igualmente instrumentalizado nos saberes do currículo convencional, assim como nos saberes tradicionais e práticas de seu povo e comunidade, uma vez que sem esses últimos, não é possível falar em escola diferenciada.

Como vimos, a possibilidade de escolas diferenciadas nas terras indígenas, com professores de cada um dos povos envolvidos data de pouco mais de duas décadas. É, portanto, um movimento seminal que, embora nascente, tem a força germinativa das sementes e, certamente fará brotar uma escola que respeite os modos de vida kaingang. Mas tenro ainda é o movimento que agrega os professores, os mestres e sábios da cultura para repensar a escola, produzi-la de forma dialógica com os saberes e conhecimentos ancestrais, como está sendo realizado no programa de formação continuada Saberes Indígenas na Escola, que em seu desenrolar mostra visivelmente um processo descolonial, ou pelo menos que fuja do modelo tutelar instituído pelo Estado brasileiro na relação com os povos indígenas.

O acolhimento do Saberes Indígenas na Escola na universidade também produz sentidos nesta instituição, pois se a academia apoia e compartilha os saberes ancestrais indígenas na interlocução com os povos Kaingang [e Guarani], está também reconhecendo, respeitando e valorizando conhecimentos outros, vivenciando processos interculturais. Nesse sentido, a universidade ensaia a reciprocidade, em um movimento que se dá a partir de relações simétricas, superando práticas históricas de subjugação, ressignificando a sua prática, como evidencia a fala de um professor indígena registrada durante o Encontro de Professores Kaingang realizado em 2015:

Primeira vez que se vê um encontro onde se fala kaingang. Por muito tempo nos eventos de educação era usada a língua portuguesa. A utilização da língua kaingang neste evento mostra como as escolas evoluíram e como a língua kaingang é importante. Hoje os professores usam muito mais o kaingang em sala de aula. A maioria absoluta dos trabalhos apresentados foi em língua kaingang. Antigamente havia muita preocupação com que os brancos entendessem o que estava sendo dito (Diário de Campo, Encontro de Professores Kaingang, 08/01/2015).

Contudo, temos outras tantas evidências que os processos de dominação continuam fortes. Gasché (2008) fala sobre os aspectos objetivos e subjetivos da dominação. Enquanto de forma objetiva a dominação se apresenta no não respeito aos direitos indígenas (de viver dignamente, em comunidade, nas terras tradicionalmente habitadas, e outros reconhecidos pela Convenção 169 da OIT), a «cara subjetiva» da dominação tem a ver com a internalização dos padrões que inferiorizam as culturas indígenas e se manifesta em atitudes como a vergonha

de falar a língua originária ou o sentimento de inferioridade diante de um branco ou mestiço. Por isso, para esse autor não é possível falar em interculturalidade sem falar em dominação/submissão. Nesse sentido, entendemos que a ação Saberes Indígenas na Escola atua sobre essa «cara subjetiva» da dominação, ao proporcionar a valorização e legitimidade dos saberes tradicionais nas práticas escolares.

Se, historicamente, os indígenas construíram espaços de re-existência, muitas vezes silenciosos, a fim de resistir às ações tutelares, integracionista e colonizadora da escola em suas terras, hoje a autoria e o protagonismo na condução da política pública de educação escolar e nos processos de formação de professores se torna mais presente, como um projeto que aponta caminhos de autonomia.

5. Referências

- Antunes, C.P. (2012). *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Benvenuti, J., Bergamaschi, M.A., & Marques, T.B.I. (2013). *Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena*. Porto Alegre: Evangraf.
- Bergamaschi, M.A., & Sousa, F.B. (2015). Territórios Etnoeducacionais: ressitando a Educação Escolar Indígena no Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 143-161.
- Bergamaschi, M.A. (2005). *Nembo'e! Enquanto o encanto permanece! Processos de escolarização nas aldeias Guarani* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Bergamaschi, M.A. (2006). Práticas de escolarização e processos de apropriação da escola em aldeias indígenas. In *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 4256-4263). Uberlândia: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação.
- Bergamaschi, M.A. (2010). Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani. *Currículo Sem Fronteiras*, 10(1), 133-146.
- Brasil. (1994). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília DF: Ministério da Educação.
- Brasil. Fundação Nacional do Índio. Curso gratuito de Licenciatura Indígena leva Kaingang à Universidade. Publicado em 2009. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/2390-curso-gratuito-de-licenciatura-indigena-leva-kaingang-a-universidade>. Acessado em julho de 2017.
- D'Angelis, W.R. (s.d.). *Escola entre os kaingang*. Acessado em julho de 2017 http://www.portalkaingang.org/index_educ_I_II.htm.

- Doebber, M.B. (2017). *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigências pedagógicas. Hasta donde abarca la interculturalidad?. In Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (coord.), *Educando em la diversidade cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Lima, A.C.S. (1995). *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luciano, G.J.S. (2017). Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, 26(62/1), 295-310.
- Medeiros, J.S. (2012). *Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Menezes, M. M., Bergamaschi, M. A., & Pereira, M.S. (2015). Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as. *Education Policy Analysis Archives*, 23(97), 1-29. Acessado em junho de 2017 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2044>.
- Mignolo, W.D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In Lander, E. (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33-49). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Nascimento, M.G., Maia, M., & Whan, C. (2017). Kanhgág vĩ jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. *Revista Linguística*, 13(1), 367-383.
- Novak, M.S.J., Faustino, R.C., Bornioto, M.L.S., & Andrioli, L.R. (2015). A formação superior de professores indígenas no Paraná. In *Educere. XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 7667-7680). Acessado em julho de 2017 <http://educere.pucpr.br/p10/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=5>
- Oliveira, S.M. (1999). *Formação de professores indígenas bilingües: a experiência Kaingang* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.
- Santos, S.C. (1975). *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Editora Movimento.
- Silva, R.H.D.S. (1997). Escola indígena: um caso particular de escola? In D'Angelis, W., & Veiga, J., *Leitura e escrita em escolas indígenas* (pp. 169-183). Campinas: Mercado das Letras.

- Silva, S.B. (2013). Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. *Revista Espaço Ameríndio*, 7(2), 227-238.
- UFRGS. (2014). *Projeto Pedagógicos Rede Saberes Indígenas na Escola*.
- Viveiros de Castro, E. (2011) *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Chiapas: Universidad de la Tierra.