

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E/OU EDUCAÇÃO INDÍGENA: QUESTÕES E POSSIBILIDADES PARA “KAINGANGUIZAR” A ESCOLA¹

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND / OR
INDIGENOUS EDUCATION: ISSUES AND POSSIBILITIES
FOR “KAINGANGUIZAR” THE SCHOOL

Rogério Reus Gonçalves da Rosa*

Rojane Brum Nunes**

RESUMO: A partir da etnologia ameríndia, do método etnográfico, do protagonismo de intelectuais kaingang nas escolas indígenas e nas universidades, este texto abordará algumas das formas pelas quais os Kaingang têm procurado mediar os conceitos de educação escolar indígena e educação indígena. Desse modo, refletiremos sobre o projeto de “kainganguizar” a escola, propondo desta forma uma transformação tanto curricular quanto estrutural da escola, a fim de efetivar uma educação kaingang através dessa instituição.

Palavras-Chaves: Kaingang; Educação Escolar Indígena; Educação Indígena; Cosmologia; Ritual.

¹ Os autores agradecem à Prof^a. Dr^a. Ceres Karam Brum pelo incentivo à publicação deste texto.

* Professor Doutor do Bacharelado em Antropologia e do Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Coordenador do Núcleo de Etnologia Ameríndia – NETA-UFPel; Pelotas, RS, Brasil; e-mail: rosa.rogeriogoncalves@uol.com.br

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGAS-UFRGS; pesquisadora do Núcleo das Sociedades Indígenas e Tradicionais – NIT-UFRGS e do Núcleo de Etnologia Ameríndia da Universidade Federal de Pelotas – NETA-UFPel; Pelotas, RS, Brasil; e-mail: rojanenunes@yahoo.com.br

ABSTRACT: *From the ethnology, the ethnographic method, the role of intellectuals kaingang in indigenous schools and universities this paper will discuss some of the ways in which Kaingang have sought to mediate the concepts of indigenous scholar education and indigenous education. Thereby we will reflect on the project “kainganguizar” the school, thus proposing a transformation both curriculum and school structure in order to effect a kaingang education through this institution.*

Keywords: *Kaingang; Indigenous Scholar Education; Indigenous Education; Cosmology; Ritual.*

1 INTRODUÇÃO

A partir da etnologia ameríndia, do método etnográfico, do protagonismo de intelectuais indígenas nas escolas e universidades, este texto abordará e refletirá sobre algumas das formas pelas quais os ameríndios – em especial, os Kaingang – têm buscado uma mediação dos conceitos de “educação escolar indígena” e “educação indígena”.

Inspirando-nos no pensamento do antropólogo Gersem Baniwa², consideramos a “educação escolar indígena” como um direito assegurado pelo Estado brasileiro aos cidadãos ameríndios, a partir de um espaço institucional (a escola indígena), através do uso de materiais didáticos específicos, da formação de professores indígenas bilingües, da alfabetização das suas crianças na língua materna e portuguesa. Já a “educação indígena” é aquela que se desenrola em eventos cotidianos e extraordinários em todos os espaços-tempos, cujo saber tradicional, vinculado à ordem da cosmologia³ ameríndia,

² Gersem Baniwa apresentou tais conceitos na palestra “A Questão Indígena em Sala de Aula: a lei 11.645/08 e Seus Desdobramentos” do Curso de Formação Continuada Direitos Humanos e Diversidade em Sala de Aula, atividade organizada pelo Laboratório de Ensino de História (LEH) e pelo Núcleo de Etnologia Ameríndia (NETA), entre outros, dia 03 de agosto de 2013. Aproveitamos a ocasião para destacar o empenho e o comprometimento das professoras Alessandra Gasparotto e Lori Altmann, na organização do referido evento. A experiência oportunizada por esse antropólogo do povo baniwa aos docentes e discentes da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade do Rio Grande (FURG) e do Ensino Básico foi fundamental para pensarmos o movimento que os Kaingang estão realizando em prol da mediação e da dinamicidade da relação entre educação escolar indígena e educação indígena.

³ A cosmologia refere-se a teorias acerca do mundo, em especial, sobre a forma, o conteúdo e o

é transmitido pelas gerações mais velhas através da oralidade.

Nesse particular, partimos do pressuposto que não é a visão de mundo ocidental transposta à instituição escolar que deve se impor aos Kaingang, mas, o contrário, é preciso “indianizar” a escola. A partir dessa constatação do professor bilíngüe Zaqueu Key Claudino e das nossas experiências etnográficas, tanto nas aldeias como nas universidades, nós proporemos uma discussão acerca do projeto de “kainganguizar” a escola.

Sob essa perspectiva, nós destacaremos dois eventos: primeiro, o trabalho de campo realizado com o velho kaingang Jorge Garcia e sua parentela, no setor Capão Alto da Terra Indígena (TI) Nonoai (ligado à bacia do rio Uruguai, município de Nonoai, Rio Grande do Sul / RS), em fevereiro de 2012; o encontro com esse *kujà* (xamã) nos oportunizou ainda uma visita ao Kaingang Zilio Salvador e sua família, na TI Serrinha (município de Três Palmeiras, RS); Zilio se deslocou conosco de carro à TI Nonoai e à Aldeia Condá (também ligada à bacia do rio Uruguai, município de Chapecó, Santa Catarina / SC), onde visitamos Jocemar Garcia, neto de Jorge Garcia e professor bilíngüe da escola *Sãpe T̃y Kó* (“Chapéu de Cipó”). Segundo, a defesa de dissertação de mestrado do professor bilíngüe kaingang Zaqueu Key Claudino, intitulada “A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kanhgág”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cidade de Porto Alegre, capital do RS, ligada à bacia Lago Guaíba), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi⁴, ocorrida em maio de 2013; Zaqueu, que nessa cidade vive na aldeia Lomba do Pinheiro, é o primeiro Kaingang no sul do Brasil a se tornar Mestre em Educação.⁵

A partir deles, explicitaremos e conectaremos algumas ex-

ritmo do universo (Viveiros de Castro *apud* Bonte, Izard, 2004).

⁴ Além de Bergamaschi e Rogério Reus Gonçalves da Rosa, compuseram a banca de avaliação desse trabalho o Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro (UFRGS), a Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Liberato Tettamanzy (UFRGS) e o ancião kaingang Francisco dos Santos.

⁵ Da mesma forma, recorremos a nossa experiência docente no âmbito de formação de professores indígenas e não-indígenas, em especial, a participação de Rogério Reus Gonçalves da Rosa no Projeto Proeja Indígena, na UFRGS, entre 2011 e 2012, e de Rojane Brum Nunes no curso de Licenciatura em Educação do Campo (UAB / UFPel), entre 2010 e 2013.

periências que velhos e jovens kaingang, *kujà* e professores bilíngües, kaingang ágrafos e letrados estão protagonizando nos espaços das suas aldeias, escolas indígenas e universidades — com alguns conceitos caros à Antropologia e à Educação, como “cosmologia”, “mitologia”, “ritual”, “sistema de metades”, “educação”, “currículo escolar”, entre outros.

Inicialmente, faremos uma breve apresentação dos Kaingang, apoiando-nos em estudos etnológicos recentes.

2 OS AMERÍNDIOS KAINGANG

Os Kaingang, vocábulo que nomeia “gente do mato”, são parte das Sociedades Jê, ligados ao tronco linguístico Macro-Jê. Eles estão entre as quatro populações ameríndias mais populosas do Brasil, com cerca de trinta e três mil pessoas. A maioria dos Kaingang está concentrada em terras indígenas reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nesse último estado brasileiro, grande parte da população kaingang está localizada na região do Planalto Meridional Brasileiro, junto aos cursos d’água da Bacia do Rio Uruguai (Rosa, 1998; 2005a; Freitas, 2012).

As terras indígenas demarcadas no sul do Brasil para os Kaingang são diminutas em relação as TI’s da região norte desse país. Por exemplo, no Amazonas e Roraima, a TI Waimiri Atroari tem 2.585.910 hectares, onde vivem 1.515 Waimiri Atroari (família lingüística Karib) e ameríndios isolados Piriutiti (não identificados); no RS, a TI Guarita tem 23.406 hectares e uma população total de 5.397 Kaingang, Guarani Mbyá e Guarani Ñandeva; a TI Kaingang de Iraí tem 280 hectares e 625 Kaingang ⁶. Diante desse contexto, muitos Kaingang (e Guarani) habitam em acampamentos na beira de rodovias, em áreas de preservação ambiental, na periferia e rodovárias de pequenas, médias e grandes cidades.

Nas terras baixas da América do Sul, os Kaingang são caçadores, coletores, produtores de artesanato, também trabalhando

⁶ Informação obtida no site <http://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil> (pesquisa realizada em 06 de agosto de 2013).

como bóias-frias (diaristas) nas propriedades de alemães, italianos, poloneses, entre outros, durante a colheita da soja, do milho, da maçã, do feijão. O contato dos Kaingang com agências e agentes exógenos vem de longa data. Nas últimas décadas, esses ameríndios vêm recuperando algumas áreas que foram sobrepostas pelo Estado brasileiro e pela propriedade privada.

Tratando-se do seu sistema dualista, os Kaingang se dividem nas metades denominadas kamẽ e kanhru, sendo a metade kamẽ composta pelas subdivisões kamé e wonhetky e a metade kanhru formada pelas subdivisões kanhru e votor. Como será destacado mais à frente, essas metades são homônimas aos heróis mitológicos kaingang, sendo que as mesmas são concebidas enquanto exogâmicas, patrilineares, complementares e assimétricas (Rosa, 1998, 2005a, 2005b; Crépeau, 1994; 1997; 2005; Almeida, 1998; 2004; Fernandes, 2003).

Entre os Kaingang, o xamã é chamado de *kujà* e seu espírito auxiliar de *jagrẽ*. Existe uma diversidade de espécies de *jagrẽ* que trabalham com seus *kujà*, que assumem tanto a forma não-humana como humana: o espírito animal da floresta (jaguaritica, gavião, coruja), o espírito vegetal da floresta (taquara, árvore, cacique das matas), a água (espírito água da floresta, água santa), o santo do panteão do catolicismo popular (Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio, São João Maria) (Rosa, 2005a; 2005b; Crépeau, 2007).

Tratando-se da relação *kujà/jagrẽ* e das metades kamẽ/kanhru configuradas no xamanismo kaingang, em alguns contextos etnográficos, o *jagrẽ* tem a sua “marca” associada à mesma metade do *kujà* (Crépeau, 2007); em outros, essa relação replicará a regra sociológica kaingang, na qual um *kujà* kamẽ terá um *jagrẽ* de metade oposta, kanhru (e vice-versa) enquanto “guia”. Nas palavras de Jorge Garcia, “*tudo é com os yambré [cunhados]*”.

Tendo em vista as relações de alteridade dos Kaingang, o complexo xamânico kaingang está estruturado a partir da conexão do sistema *kujà* e do sistema caboclo. Enquanto modelo explicativo, o sistema *kujà*, no plano cosmológico, é resultado da ligação *kujà* e *jagrẽ* animais e vegetais do domínio “floresta virgem”; no plano socio-

lógico, das trocas xamânicas dos Kaingang e seus vizinhos guarani, entre outros. Por sua vez, o sistema caboclo, no plano cosmológico, é resultado da ligação *kujà* ou curandores kaingang e santos do panteão do catolicismo popular, enfatizando o domínio “casa”; por sua vez, no plano sociológico, do contato xamânico de curandores kaingang com Guarani missioneiros, além de jesuítas, capuchinhos, curandores caboclos⁷, santos que caminham pela terra (Rosa, 2005a; 2005b).

Com relação à formação das crianças, Jorge Garcia informou, em outra interlocução etnográfica, que antigamente os velhos *kujà* preparavam com *remédio do mato* todos os jovens cujos pais desejavam que eles fossem um *cacique, capitão, sargento, cabo, polícia* — além de tornar-se um *bom caçador, melador, pescador*. Para cada profissão os *kujà* passavam remédio do mato no corpo das crianças. Por exemplo, para serem bons coletores de pinhas nos pinheiros altos, eles usavam um remédio especial. Em suas palavras, “*nossa mania de buscar pinha lá em cima que nem macaco; a gente prepara desde pequeno, vai passando o remédio, que é o tal de unha do gato; a gente vai preparando ele com aquilo; eles eram preparados.*” (Rosa, 2005a, p.218).

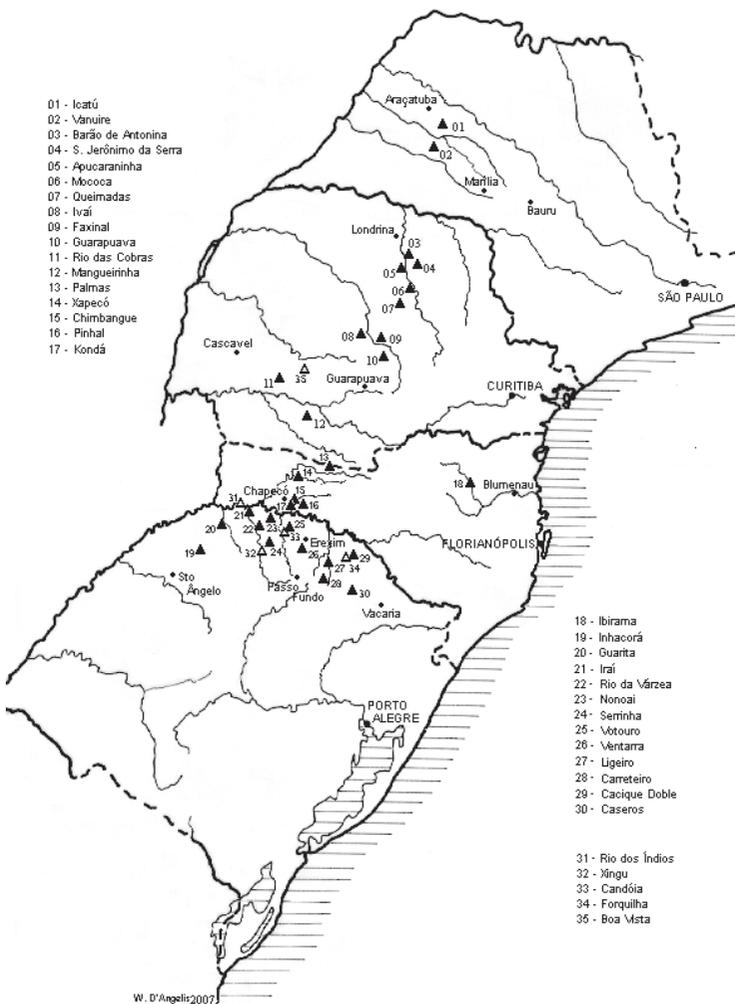
Contemporaneamente, a formação da maioria das crianças kaingang para uma profissão ocorre na escola indígena, a partir da sua relação com um professor bilíngüe. O RS conta atualmente com 75 escolas indígenas (49 kaingang e 26 guarani) de ensino fundamental e cerca de 300 educadores indígenas, dos quais 30% têm formação superior. Em 2011, a rede estadual teve 5.790 matrículas em escolas indígenas, dessas 5.395 no ensino fundamental. A estimativa do Estado é que das 7.329 crianças indígenas entre 6 e 14 anos (de acordo com o Censo 2010 do IBGE), 92% delas frequentem escolas da rede estadual, sejam indígenas ou não indígenas.⁸ De forma geral, aquelas que frequentam as escolas indígenas são alfabetizadas em

⁷ A partir de pesquisas na região oeste de Santa Catarina, a historiadora Arlene Renk (UNOCHAPE-CÓ) define “caboclo” como uma identidade estigmatizadora imposta pelos colonos descendentes de europeus procedentes do Rio Grande do Sul - alemães, italianos - aos índios e aos brasileiros do período anterior e inicial da colonização, devido à suposta ausência de vocação agrícola, propriedade privada, acúmulo de bens e capital econômico. (RENK, 2004).

⁸ Informação obtida no site http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/buscaPor_noticias.jsp?PAG=1 (pesquisa realizada em 06 de agosto de 2013).

kaingang e português e aquelas que cursam em escolas públicas são alfabetizadas com as demais crianças somente em português.

ÁREAS KAINGANG



Im 01 – Áreas Kaingang no Sul do Brasil

Fonte: Wilmar D'Angelis

Aliás, embora o acesso ainda não seja universal, o número de jovens kaingang que passam pelo ensino médio e chegam à universidade tem aumentado. Letrados, com domínio da língua portuguesa, tanto na fala quanto na escrita, eles freqüentam, por exemplo, os cursos de Direito, Educação, Sociologia, Agronomia, Enfermagem, Informática. Depois de formados, muitos desses jovens se dedicam a trabalhar pelo bem-estar de seus parentes em escolas indígenas, postos de saúde, liderança política, Funai, organizações não-governamentais (ONGs). Atualmente, a UFRGS, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) abrem anualmente processos de seleção específicos para alunos indígenas em diversos cursos. Já a UFPel está discutindo como delineará esse projeto, a partir da obrigatoriedade da política de cotas nas universidades federais.

A seguir, apresentaremos nossa etnografia entre a parentela de Jorge Garcia, em fevereiro de 2012.

3 AS MEMÓRIAS ESCOLARES DO KUJÁ JORGE GARCIA: VIOLÊNCIAS E RUPTURAS

Por ocasião do trabalho de campo junto à parentela de seu Jorge Garcia, em fevereiro de 2012, alguns velhos e jovens nos falaram sobre a cultura e o modo de vida kaingang, evocando fragmentos das suas memórias escolares. Entre elas, experiências difíceis provocadas pelos seus primeiros contatos com a sociedade envolvente, a “*sociedade do branco*”, através da instituição escolar.

A percepção de que a escola também atravessa a biografia de alguns kaingang, e de que ela desencadeou processos de violência simbólica para com as práticas culturais e visões de mundo desses coletivos, aponta para a importância em se refletir sobre tais processos, a partir das memórias de nossos interlocutores ameríndios.

Em a “Teoria da Reprodução Social”, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) destacam que a escola é um dos espaços institucionais que tende a se constituir em um *lócus* de reprodução dos padrões e valores dominantes de uma determinada sociedade. Desse

modo, ao priorizar determinados sistemas culturais em detrimento de outros, ela acaba por praticar violências simbólicas entre aqueles que não se encaixam nos valores e padrões ditados por tais lógicas.

Nesse sentido, no caso de alguns coletivos ameríndios, a própria presença da escola, enquanto espaço institucional privilegiado no qual ocorre a educação, revela um etnocentrismo da sociedade envolvente. Entre os kaingang, por exemplo, a transmissão de conhecimento ocorria em “*toda a parte e em todo tempo*”, aqui destacando a voz de seu Jorge Garcia:

“Nós não precisava de escola, os mais velhos ensinavam as nossas crianças, por isso elas estavam o tempo todo com a gente, em volta de nós. É na mata que se aprende a ser kaingang e com os ensinamentos dos mais velhos.” (15/02/2012).⁹



Im 02 e 03 - O kujá Jorge Garcia, sua esposa dona Maria, seu filho Pedro e seus netos na mata do Capão Alto, demonstrando utensílios fabricados à caça e à pesca.
Fonte: imagens dos autores (trabalho de campo, fevereiro de 2012)

⁹ Assim como os kaingang, os Mbyá Guarani, pertencentes ao tronco lingüístico Tupi, não criaram ao longo do tempo um espaço único para desenvolver os seus processos educativos, embora, muitas vezes, a *Opy* (“casa de rezas”) seja considerada como um espaço privilegiado para a aprendizagem da cultura e do modo de vida guarani. A partir da sua pesquisa junto a três aldeias guarani do RS, a educadora Maria Aparecida Bergamaschi constata que: “A cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. A educação não se restringe à OPY e, nem tampouco, aos conhecimentos escolares. Escola é toda a vida do Guarani, disse André, quando perguntei se a OPY correspondia à escola. Mostram-se ambíguos em relação à instituição escolar que começa a ser implementada em algumas aldeias, fato que compreendo como cuidado com seu modo de vida, o NHANDE REKO. Resistem em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elegeu a escola como espaço e tempo únicos de educação.” (2005, p.138).

Um relato complementar a esse, evocado pela memória do Kaingang Zaqueu Key Claudino, foi narrado em sua dissertação de mestrado. Ele remete ao “ano novo e ao aparecimento de brotos”:

“Nesta ocasião, os velhos reuniam todos os meninos e meninas, não havia uma idade específica para participar do cerimonial. Era um ritual onde os velhos preparavam as crianças para a cura com banho de ervas. Esta preparação se dava por conta da entrada na fase do próximo ano, comemorado na estação do outono. Essas são algumas das lembranças que participei quando criança na aldeia do Irapuá, onde morava, na Terra indígena Guarita” (2013, p.18).

A partir dessas narrativas, percebemos que “em mundos diversos, a educação existe diferente” (Brandão, 1995, p.9), de modo que não há um modelo único de educação e que a escola não é o único lugar onde ela ocorre.

Sob essa perspectiva, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão (1995) pontua que a educação existe em sociedades tribais e povos tradicionais, entre sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados, em sociedades estratificadas em classes sociais ou não, em sociedades com Estado ou sem Estado. Ou seja, enquanto a educação é universal, os modos de organizá-la e efetivá-la e os significados e objetivos a ela atribuídos, são peculiares a cada cultura e grupo social. Nesse sentido, a “Educação é um dos meios pelos quais os homens lançam mão para formar guerreiros ou burocratas” (Brandão, 1995, p.11).

Na lógica dos coletivos ameríndios, a educação significa o meio pelo qual as suas práticas culturais, as suas relações cosmológicas e mitológicas perduram no tempo. Daí a preocupação em investir em um sistema de ensino-aprendizagem que forme guerreiros e xamãs capazes de mediar a relação com os *outros* (inimigos, estrangeiros, espíritos, políticos, empresários, etc.).

Por sua vez, em uma sociedade capitalista e industrializada, a educação cumpre outros objetivos. No mundo ocidental moderno, as raízes da educação formal e institucionalizada, encontram-se no

mundo greco-romano e nos valores judaico-cristãos, assim como na lógica cartesiana, pautada na fragmentação do conhecimento e na supervalorização da ciência e das “letras”, em grande medida proclamada pelas denominadas Revoluções Científicas e pelo Iluminismo do século XVII.

Sob a égide dessas visões de mundo, instauramos uma separação entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, dissociamos o saber-fazer e passamos a considerar que a aprendizagem não ocorre em situações cotidianas, mas sim em lugares institucionalizados e formais que passam a ser os espaços legitimados de produção de conhecimento, como a escola.

Nesse particular, coloca-se a necessidade de refletir sobre o que significa uma educação escolar indígena e uma educação indígena, no intuito de contribuir com os atuais debates acerca dessas temáticas (e conceitos), que muitas vezes são abordadas enquanto sinônimos, a revelia do que pensam nossos interlocutores ameríndios. Nas palavras de Jorge Garcia:

“A nossa educação é diferente da do branco, eles precisam da escola, encerram as crianças lá, separam elas dos parentes e dos mais velhos, que são os que ensinam. E quiseram fazer isso com a gente e fizeram. Quando os padres chegaram aqui por Nonoai, e quando começaram os postos indígenas, queriam internar as crianças kaingang na escola, separar ela das mães. O que teve de índia fugindo para não entregar os filhos para as escolas! Fugiram para longe!” (15/2/2012).

A memória desse velho kaingang e *kujà*, além de denunciar a violência simbólica protagonizada pela visão etnocêntrica da sociedade ocidental, através da imposição de suas instituições, demonstra outra concepção de educação, configurando assim processos educativos para além do contexto escolar.

4 AS EXPERIÊNCIAS DE ZAQUEU CLAUDINO: A MODERNIDADE OCIDENTAL E A TRADIÇÃO KAINGANG

Retomamos a defesa de dissertação de mestrado intitulada “A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kanhgág”, do professor bilíngüe kaingang Zaqueu Key Claudino. Nas palavras desse intelectual, seu texto aborda:

“os pressupostos, das aprendizagens e transmissão de saber Kaingang, buscando descrever e compreender como as pessoas absorvem esses saberes através da transmissão feita pelos sábios, os anciões desta sociedade. Também aborda as práticas pedagógicas Kaingang, explicitando como é desenvolvida a interlocução a partir da oralidade, considerando a cultura e a tradição, práticas que conformam uma metodologia, fonte essencial dos mestres ancestrais Kaingang” (2013, p.14).

O autor aponta ainda uma série de desafios que se colocam em torno da relação entre tradição e individualismo, velhos sábios e jovens professores, floresta e escola, oralidade e escrita. Para ele, vinculando-se ao pensamento de Maria Inês Almeida, a escrita indígena precisa ser “‘desocidentada’, marcada pela oralidade e pela emocionalidade” (2013, p.14) – e, nesse sentido, o professor Zaqueu Claudino empreende o esforço de “indianizar” a escola.

Desse modo, ele utiliza em sua dissertação uma série de categorias que remetem ao pensamento mitológico, por exemplo: “repetição”, “inversão”, “mediação”, “eixo horizontal”, “eixo vertical”, “descontinuidade”, “sistema fechado” (isto é, passado, presente e futuro em relação), estabelecendo um profícuo diálogo entre Educação, Mitologia e Etnologia Ameríndia.

Im. 04 – Zaqueu Claudino durante a defesa de sua dissertação de mestrado

fonte: https://www.google.com.br/#bav=on.2,or_r_qf.&fp=613aec3c96fb967a&q=zaqueu+key+claudino

A mitologia refere-se a narrativas que apontam à origem, à eternidade, o destino, às trocas simétricas e assimétricas, o processo de comunicação e mobilidade de humanos, não-humanos (espíritos, deuses, divindades) e sobre-humanos (xamãs, profetas, heróis) em um dado território. Diverso à perspectiva da história, o movimento temporal do mito enfatiza a sincronia, a ordem não-cronológica, a qualidade da repetição, inversão e reversão (enquanto um ponto de virada da intriga), além da não subordinação a uma exigência de conservação precisa (Rosa, 2011).

Em sintonia com o que fora mencionado por Jorge Garcia, o início do processo de escolarização de Zaqueu Claudino, quando criança, foi marcado por um processo de ruptura em relação à cultura kaingang:

“Meu contato com a educação escolar em sala de aula aconteceu na década de 1980, na minha terra de origem, Terra Indígena Guarita, RS, quando pela primeira vez tive o privilégio de conhecer e frequentar uma sala de aula em uma escola pensada por um gestor não indígena. Não entendia muito bem o que isso significava, e realmente o que estava fazendo ali, só estava sabendo que era para aprender a ler e escrever em um idioma que não dominava, a língua portuguesa. Meus pais não tinham um projeto de futuro traçado para mim no mundo dos *fóg* (branco), muito menos eu, por isso não entendia porque estava me obrigando tal ofício. Então, pela primeira vez fui para a escola, com meus 13 para 14 anos de idade, buscar não sei o que, mas fui” (2013, p.17).

Logo a seguir, um outro evento transcorrido com esse amêrindio, agora aos dezesseis anos, afastou-o da escola. Trata-se do seu casamento e de uma prescrição cultural kaingang: a subordinação do *jamré* (genro) ao seu *kakrê* (sogro). Em suas palavras:

“Tive que aceitar uma decisão tomada pelos meus pais e por meu

saudoso sogro kakrê, em 1986, quando o *Kakrê* pediu para meus pais se eu poderia ser o marido de sua filha. Minha mãe, com a *paciência* que tem, me informou da decisão tomada, dizendo que estava prometido em casamento um costume kaingang [...] Nessa ocasião foi realizada a cerimônia de caça e pesca e após dois dias, quando parentes da futura esposa e meus *kêgke* (parentes da mesma metade, porém mais velhos) voltaram com suas caças, foi realizado no pátio da casa a unificação dos fogos, a junção de lenhas, que são pedaços de madeiras que representam as duas marcas. Assim foi realizado o ritual de preparação do meu espírito para aquecer a casa onde vivia com meus pais e irmãos (cerimônia de casamento). Após, foram preparados todos os alimentos providenciados pelos parentes Kaingang: peixes, carne de caça, bolona cinza, canjica, alguns espetos de carne de porco e lembro-me de um tacho de arroz com carne preparada no fogo de chão por um parente da esposa. Enquanto isso, meus *kanhkã* (parentes da mesma marca) e parentes da esposa se divertiam se alimentando, comemorando a nossa união na cerimônia de casamento organizado pelos anciões. No mesmo momento se realizava o ritual de aconselhamento, em um espaço reservado para esse momento” (2013, p.18-9).

Embora as duas situações vividas por Zaqueu Claudino falem de uma descontinuidade vivida por um jovem na terra indígena em um curto espaço de tempo, o primeiro deles deflagra um processo de ruptura com a cosmologia kaingang, marcada pela frase “meus pais não tinham um projeto de futuro traçado para mim no mundo dos *fóg*”; já o segundo, operacionaliza e intensifica a lógica do sistema de metades desse coletivo ameríndio, simbolizada em “minha mãe, com a *paciência* que tem, me [disse] que estava prometido em casamento, um costume kaingang”.

Ao considerarmos, por um lado, a escola enquanto parte do “projeto civilizador” (Elias, 1996) e, por outro, a dominação do sogro sobre o genro a partir do casamento enquanto da lógica tradicional das Sociedades Jê, torna-se pertinente a seguinte questão: é possível estabelecer uma mediação entre as experiências propiciadas

pela modernidade ocidental e pela tradição kaingang? Seria viável configurar, a partir de ambas, um projeto de educação kaingang?

Parece-nos que Zaqueu Claudino avança significativamente nessa direção em sua dissertação de mestrado, ao problematizar a importância da oralidade e da relação *kakrẽ* (sogro) e *jamré* (genro) enquanto método de ensino e aprendizagem para as crianças no ambiente escolar.

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA *VERSUS* A EDUCAÇÃO INDÍGENA

No texto intitulado “Contra a Ditadura da Escola”, o lingüista Wilmar D’Angelis destaca que “a questão que se coloca é: para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a lhe conferir?” (1999, p.3). Ao iniciar as suas considerações, o autor evoca ainda o seguinte comentário do Kaingang Bruno Ferreira:

“Acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses. A gente ainda tem embarcado no barco deles ...”
(*apud* D’Angelis, 1999, p.3).

O problema trazido tanto por D’Angelis quanto por Ferreira é bastante pertinente e se coloca diariamente nas aldeias das terras indígenas e cidades. Mas frente às experiências negativas com a escola, por vezes, contrapõem-se projetos positivos em relação a ela, alimentados por jovens professores bilíngües kaingang em parceria com seus velhos sábios. Ou seja, enquanto que na fala de alguns

ameríndios a escola representa a ruptura com o modo de vida tradicional, em outras, ela representa uma estratégia de manutenção e (re) invenção da cultura, cada vez mais necessária devido ao incessante contato interétnico com a sociedade envolvente. Logo, torna-se necessário instrumentalizar-se, apropriando-se de certas habilidades da “cultura do branco” como a leitura e a escrita, por exemplo.



*Im. 05 e 06 – Escola Indígena Sâpe T̃y Kó da Aldeia Condá
Im. 07 e 08 - Espaço da aldeia, onde foi realizado o Ritual do Kiki, em 2011
Fonte: imagens dos autores (trabalho de campo, fevereiro de 2012)*

A tentativa de potencializar a escola enquanto um espaço para a manutenção da cultura e da cosmologia kaingang, parece-nos ser um dos objetivos do jovem Jocemar Garcia, neto de Jorge Garcia, professor bilíngüe da Escola *Sâpe T̃y Kó* (“Chapéu de Cipó”), na Aldeia Condá, em Chapecó, SC. Ele nos explica como organizou o Ritual do Kiki nesse espaço:

“Na época eu era o coordenador da escola e tentei organizar o Ritual do Kiki, mas a Secretaria de Educação não queria que a gente fizesse na escola, junto com as crianças, houve muita discussão. Mas um dia reunimos toda a comunidade, a Funai.... As pessoas que estão na Educação não quiseram ajudar a fazer, queriam que nos co-

locasse o dinheiro do projeto numa conta da escola, ou aplicasse só com a dança, ou só com o artesanato, mas nós não queria isso. Nós queria fazer era o Kiki. E a comunidade me apoiou, para nós buscar os pajés e os mais velhos que tem o saber de como fazer o ritual. Eles vieram de longe. Então eles ficaram aqui quase um mês, acampados, ensinando e explicando para os mais novos, junto com os pajés daqui. Mas não realizamos lá no espaço da escola” (16/02/2012).

O “Ritual do Kiki” ao qual Jocemar se refere, é um ritual de grande importância simbólica para a cultura kaingang. Diga-se de passagem, no convite impresso para o Kiki Han, distribuído para a sociedade letrada envolvente, consta a seguinte mensagem escrita em kaingang, seguida da sua tradução para o português: “*Festa do Kiki*” – *Revitalizando e fortalecendo a nossa cultura Kaingang*”.



Im. 09 – Convite para o Ritual do Kiki, realizado na Aldeia Condá, SC, entre os dias 05 e 20 de maio de 2011
Fonte: trabalho de campo, fevereiro de 2012

O Ritual do Kiki foi definido por Herbert Baldus (1979) como um “culto aos mortos” e por Robert Crépeau (2005) enquanto o “grande ritual anual do segundo funeral”. Trata-se de um ritual realizado pelos kamê e kanhru para expulsarem os espíritos dos recém-mortos do cemitério para o *nũgme* (lê-se numbê). Situado a oeste das aldeias, o *nũgme* é traduzido pelos Kaingang como “mundo dos mortos”. Há uma estreita relação desse ritual com o sistema de metades kaingang kamê e kanhru, cujas relações são exogâmicas, patrilineares, complementares e assimétricas (Rosa, 2012).

Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss, a organização dualista diz respeito a um sistema social onde os membros de uma

comunidade são divididos em dois grupos principais, sendo que esses têm relações complexas, indo da união por casamento à guerra (Lévi-Strauss, 1982; 1996). Tratando-se dos Kaingang, Zaqueu Claudino caracteriza da seguinte forma tal sistema dualista:

“A organização social da sociedade Kaingang está relacionada a duas metades clânicas: kamẽ e kajru. [...] o pertencimento de uma metade clânica decorre da descendência paterna e a ratificação desta identidade ocorre muitas vezes com a escolha de um nome para o recém nascido. A nominação entre os Jê, especificamente entre os Kaingang, representa um importante processo para o estabelecimento de identidades sociais. Os próprios heróis mitológicos Kamẽ e Kajru criaram e nomearam os seres da natureza e esta memória afirma os nomes que pertencem às metades. [...] Cada metade – kamẽ e kajru – ainda sofre outra divisão. A metade kamẽ é subdividida em kamẽ e jẽnkymy, e a metade kajru é composta pelas seções kajru e Votor. Essa subdivisão ocorre porque a tradição kaingang considera somente os kamẽ e os kajru que são os descendentes verdadeiramente puros dos ‘pais fundadores’ – personagens míticos considerados como os criadores do mundo kaingang, pai sol e pai lua. Jẽnkymy e Votor são seções menores, pois estão relacionados a indivíduos que foram incorporados à sociedade Kaingang através de alianças, inclusive de casamento. Por exemplo, brancos e outros indígenas que não sejam Kaingang, ao se casarem com uma mulher Kaingang, seus filhos automaticamente pertencerão às seções menores, pois quem os dá descendência na interpretação dos anciões Kaingang são os pais. A mãe é somente a depositária guardiã da prole e dar a continuidade da marca exogâmica oposta, Kamẽ ou Kajru depende somente do sistema paterno” (2013, p.36; 37; 39-40).

A partir da experiência etnográfica de Rogério Rosa com o Ritual do Kiki organizado pelo casal Vicente Fernandes Fokanh e Rivaldina Luiz Niwẽ, no Posto Indígena Xapecó, nos anos 1990, percebe-se que a visão cosmológica kaingang, a língua, as relações de reciprocidade são reatualizadas através da performance ritual. A

divisão entre, de um lado, a metade kamẽ e seção jênkymy e, de outro, respectivamente, kanhru e votor perpassa e orienta praticamente todo o ritual. Além disso, durante o Kiki destaca-se uma inversão nas posições dos participantes em relação à cosmologia kaingang, haja vista que os kamẽ, ligados ao ponto leste (sol), posicionam-se no lugar dos kanhru, ao oeste (lua), e vice-versa (Rosa, 1998; 2005a).

Verifica-se desse modo, a importância do Ritual do Kiki para a continuidade da cultura kaingang, na medida que esse evento representa um espaço-tempo de reatualização da cosmologia para os adultos e de aprendizagem para as crianças e jovens. Segundo Jocemar Garcia:

“A idéia de fazer o Ritual do Kiki vem desde pequeno. Eu ouvia o meu avô e os outros velhos falar e eu fui escutando... Daí entrou na minha mente. Cada pessoa mais velha sabia. E muita gente representava a cultura kaingang, mas sem o Kiki. Daí, um dia eu conversei bem com o meu avô e a gente resolveu tentar fazer de novo. As crianças participam do ritual. Primeiro, as crianças são lavadas com as ervas e depois os mais velhos, o pajé lavam elas com a erva. Só na hora ali eles deram ordem para as crianças não tomarem muito kiki, que é muito forte a bebida. Ela é remédio, mas é forte. Por isso que os de fora não queriam que a gente fizesse o ritual. Mas as crianças aprendem muito sobre a nossa cultura no [Ritual do] Kiki. Muito do que eu sei sobre as duas metades eu aprendi no nosso ritual, quando eu era criança, ouvindo os mais velhos, as suas rezas, os seus cantos...” (16/02/2012).

Percebe-se ainda que, a resistência da Secretaria de Educação em relação a visão de mundo kaingang não se restringe à prática do Ritual do Kiki, estendendo-se, inclusive, para o atual aspecto econômico desses ameríndios. No verão, por exemplo, muitos Kaingang, acompanhados dos seus filhos e demais parentes, deslocam-se até o litoral ou outras cidades para a venda de artesanato.

Entretanto, na ocasião da nossa visita à Aldeia Condá, as aulas na Rede Estadual de Ensino de SC, tinham começado na primeira quinzena de fevereiro de 2012, coincidindo com o verão e antecedendo o Carnaval, festa popular que implica em um grande fluxo de turistas brasileiros e estrangeiros no litoral e, portanto, boa oportu-

nidade para comercialização de artesanatos. Nós visitamos a escola indígena justamente no período de volta às aulas e percebemos um número reduzido de alunos, em decorrência de estarem “*nas praias vendendo artesanato*”. Ao conversar com Jocemar acerca desse fato, ele nos informou:

“Estamos lutando pelo calendário diferenciado. Era para ter, por lei tinha que ter. Mas a secretaria não conseguiu fazer, porque muda o transporte, muda tudo. Foram uns dois três ônibus de gente pra vender nas praias e na cidade e voltam só depois do carnaval. Depois em novembro, vão de novo, mas as aulas ainda não acabaram. Então é um problema por causa das faltas.” (16/02/2012).

A fala desse professor bilíngüe nos remete à lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9396/96), que garante um calendário próprio aos grupos que apresentem especificidades culturais. Porém, ainda é necessário lutar para a efetivação dessa conquista, conforme verificamos na declaração desse professor kaingang: “*a Secretaria não conseguiu fazer, porque muda o transporte, muda tudo*”.

Há muitas dificuldades nas escolas indígenas, algumas delas são aparentemente simples, como a questão da instalação de um calendário específico, problema esse que atravessa toda a realidade brasileira. Mas, quando se pensa no crescimento da escolarização indígena nas últimas 4 décadas, percebe-se avanços significativos. Por exemplo, no RS, conforme mencionamos acima, atualmente há 75 escolas indígenas de nível fundamental e cerca de 300 educadores indígenas. Embora sejam números pequenos se comparados a outras realidades, há avanços políticos e simbólicos importantes, que deverão ser incrementados a medida que o Estado implementar, por exemplo, o ensino médio indígena. Por sua vez, os professores bilíngües kaingang já conseguiram atravessar uma série de barreiras, mas uma delas ainda precisa ser transposta. É o que abordaremos no próximo tópico.

6 “DESOCIDENTAR” E “INDIANIZAR” A ESCOLA KAIN-GANG

A partir de agora, apontaremos algumas possibilidades de transformar a educação escolar indígena em uma educação indígena, a partir da mediação de ambas, efetivando, desse modo, uma educação kaingang.

Nesse sentido, a fala da organização do Ritual do Kiki de Jocemar Garcia, a leitura da dissertação de mestrado de Zaqueu Claudino e o diálogo com o pensamento etnológico foram fundamentais para a estruturação dos argumentos em torno de uma “indigenização da modernidade” (Sahlins, 1997a; 1997b). Seguindo as palavras de Claudino:

“a oralidade tem a função de movimentar a cultura entre a comunidade e a escola, ela constitui-se em um método próprio de ensino e aprendizagem. [...] é urgente a necessidade de formulação de uma proposta de educação específica que respeite, na prática e na teoria, a metodologia que este povo usa para educar seus filhos e filhas” (2013, p.15;16).

Esta discussão tem desafiado os professores bilíngües kaingang que mantém estreito contato com os mais velhos. Nesse particular, mencionamos aqui o caso de Jocemar Garcia com seu avô e *kujá* Jorge Garcia e Zaqueu Claudino com seu *kakrê* (sogro) Adelino da Rosa, entre outros.

Jocemar Garcia, assim como outros professores bilíngües, têm realizado no espaço da escola (ou proximidade) rituais tradicionais da cosmologia kaingang. Por sua vez, a dissertação de mestrado de Zaqueu Claudino nos levou a pensar na idéia de instrumentalizar a escola indígena com aquilo que é mais caro a esse coletivo: o seu sistema de metades.

Como mencionamos acima, as crianças kaingang quando nascem são identificadas como pertencentes à metade *kamë* ou *kahnru* pertencente ao pai, já que a descendência é patrilinear. Então, em linhas gerais, durante sua infância elas são socializadas pelos pais (também sob a atenção dos avós) na casa dos mesmos. O do-

mínio da casa é extremamente importante para os Kaingang porque nele ocorrem eventos significativos relacionados à sua parentela.

Na medida em que as crianças crescem, se tornam adultas, o filho menino com cerca de 15 anos de idade, será *dado* pelos pais em casamento, sairá desse espaço e rumará para a casa de seu sogro, de metade oposta, onde viverá sob a autoridade desse homem adulto, junto com sua esposa e futuros filhos. Já a filha menina, *apresentada* pelos seus pais a um marido, permanecerá em sua casa (ou na vizinhança), ou seja, ela receberá o seu marido, cabendo ao pai dela o controle desse marido em seu domínio. Portanto, entre os Kaingang há uma nítida distinção entre rapazes e moças, devido a característica da uxorilocalidade, também entre pessoas da mesma idade e os mais velhos e entre consangüíneos e afins. Nas palavras de Zaqueu Claudino, “a minha saída da casa dos meus pais era preciso, pois é da tradição quando o Kaingang se casa ir morar com a esposa na casa do sogro” (2013, p.20).

Diga-se de passagem, a preponderância dos sogros sobre os genros é clássica nos estudos etnológicos das Sociedades Jê. Por exemplo, os Xavante Orientais, estudados por David Maybury-Lewis, nas décadas de 1950 e 1960, são divididos em três patriclãs exogâmicas: Poredza’ono, Ö Wawẽ e Topdató. Ö Wawẽ e Topdató não se casam entre si, sendo que ambos trocam mulheres com Poredza’ono. Segundo esse etnólogo, “eles têm um sistema de metades exogâmicas com dois clãs, numa metade, e um clã na outra” (1984, p.120).

Nesse caso, também a vontade individual acaba se submetendo a combinação dos pais. Algumas noivas eram levadas no colo de suas mães para se casarem com seus maridos poucos anos mais velhos. Quando ela tem entre oito e dez anos de idade, então seu marido começa a coabitar com sua esposa e a ter relações sexuais. Logo que o rapaz começa a visitar sua esposa, à noite, na casa dela, os pais da menina constroem uma parede de palha para dar privacidade ao casal. À medida que os encontros se tornam freqüentes, e a moça torna-se suficientemente preparada para coabitar com seu parceiro, o rapaz acata o status de marido — com ressentimento devido à perda de sua liberdade —, aceita o sogro como o cabeça, coloca-se em uma

posição de inferioridade frente aos pais da esposa e aos irmãos dela (Maybury-Lewis, 1984).

Já na situação kaingang descrita por Zaqueu Claudino, ocorre o pedido do (futuro) sogro para que os pais deixem o recém adulto kaingang se tornar o marido da sua filha. Essa solicitação sendo aceita pelos pais, desenrola-se uma série de rituais: o de preparação do espírito desse marido para esquecer a casa onde vivia, o casamento e o aconselhamento. Após o nascimento do primeiro filho, o genro tem o direito de se afastar da casa do sogro. De acordo com esse professor bilíngüe, tal prática se mantém onde existem famílias que são consideradas Kanhgág pẽ (Kaingang puro). Em suas palavras:

“Em épocas que aconteciam os casamentos encomendados, as pessoas indígenas só ficavam sabendo que estavam comprometidas uma com as outras quando era realizada a visita de aproximação. Assim, as pessoas iam se conhecendo, se aproximando e se envolvendo cada vez mais, atendendo a vontade de seus pais. As famílias festejavam e se sentiam realizados com a conquista de um genro e de uma nora para compor sua família. Quando estava chegando o dia e o tempo certo de cerimônia de casamento, os pais dos futuros adultos tratavam de proporcionar visitas constantes dos dois, com o intuito de que se conhecessem melhor e preparassem assim o espírito, um do outro, para a iniciação à vida adulta. A orientação é que devem estar puros, ligados ao conhecimento cosmológico Kaingang, por isso a importância do não praticar o modelo que o homem branco trouxe para dentro da aldeia, ou seja, o ‘namorar’” (2013, p.70).

Em resumo, a primeira socialização para o menino ocorre sob a determinação da metade do pai, onde prevalece o “educar”; a segunda, na metade oposta, na família e na casa do sogro, onde predomina o “aconselhar”. É notório o quanto Claudino sente-se orgulhoso ter vivido essa experiência cunhada pela tradição kaingang.

Diga-se de passagem, a estrutura da mesma também aparece na realização do Ritual do Kiki, etnografado por Rogério Rosa no Xapecozinho. Isto é, durante esse ritual, nas etapas “Primeiro Fogo”,

“Segundo Fogo”, “Terceiro Fogo”, “Busca das Cruzes”, “Cemitério”, os Kaingang permanecem o tempo todo, exclusivamente, ao lado de pessoas da sua metade — tal como acontece na relação pai e filho (ambos de mesma metade). As metades kamẽ e kanhru voltam a se reencontrar e a se complementam apenas na etapa “Praça da Dança”, momento final, onde ocorre o consumo de toda a bebida kiki, situação ápice do Ritual do Kiki — situação que nos remete à relação sogro e genro (de metades diferentes) (Rosa, 1998).

Saindo do ritual e conectando com a mitologia, essa lógica revela-se novamente no mito de origem da lua, onde no início havia somente dois sóis, não existia a lua, a vida estava praticamente inviabilizada porque o calor era excessivo, não havia a umidade suficiente e, conseqüentemente, a floresta. Então, os Kaingang provocaram a briga dos dois sóis, um vazou os olhos do outro, que se tornou lua, frágil, ligada à água, à fertilidade. O sol que venceu está ligado à kamẽ, por isso, as pessoas dessa metade são “mais forte” para lidar com os espíritos dos mortos, e no Ritual do Kiki sempre caminham na frente; já o sol perdedor, que se transformou em lua, está ligado a kanhru, e estes são “mais frágeis”, por isso sempre caminham atrás dos kamẽ nesse ritual (Crépeau, 1994). Em resumo, a vida kaingang tem o seguinte princípio norteador: no início a igualdade; após, a dualidade complementar, a importância do outro.

Há muitas lições a serem retiradas dessas experiências. Concordamos com Zaqueu Claudino, quando ele menciona que “os rituais e a oralidade que nos acompanham revelam saberes tradicionais, outrora fonte principal da sabedoria Kaingang” (2013, p.77). Existe uma série de oposições que não são resolvidas pela atual estrutura da escola indígena, por exemplo: o processo de modernidade *versus* a tradição kaingang, a escola indígena *versus* a educação indígena, o individualismo (o “namorar”) *versus* o sistema de casamento marcado pela preponderância do sogro, a escolarização *versus* o sistema de metades kamẽ e kanhru. Por outro lado, a escola, ao pautar-se na escrita, prioriza o saber letrado do homem branco em detrimento do saber dos velhos sábios kaingang, esse pautado na oralidade.

Nossa concepção segue a linha de raciocínio de Zaqueu Clau-

dino (2013), cuja proposta metodológica para a educação escolar indígena deve ter recursos humanos kaingang, ensinar e alfabetizar na língua matriz, remeter para a dualidade kamé e kanhru, considerar o “educar” (pai) e o “aconselhar” (sogro), valorizar a oralidade, a escuta, a escrita, bem como, o cotidiano, os costumes, a cultura, a tradição, a mitologia, a memória e a presença dos velhos. Do mesmo modo, essa proposta deve articular o saber da tradição e da academia, a interculturalidade (que une kamé e kanhru, kaingang e branco), considerando o eixo vertical (hierárquico, *kakrê* e *jamré*) e horizontal (tradição e ciência). Além disso, é necessário utilizar textos em kaingang (língua escrita), programas curriculares que contemplem a divisão kamé e kanhru e a orientação da cosmologia kaingang, valorizando o humano, o espiritual, o vegetal, o animal, o mineral; e, por fim, o diálogo entre conhecimento kaingang e conhecimento universal.

Sob essa perspectiva não se pretende o desaparecimento da instituição escola, mesmo que, às vezes, ela incida negativamente sobre os costumes e a tradição kaingang. Mais uma vez nos remetemos a Zaqueu Claudino, quando ele menciona que “os alunos que passam [por ela] enxergam, mesmo que um pouco ocultado, parte dos saberes transformados em conteúdos e produzem conhecimento com seus professores e com os mais velhos” (2013, p.53-4). Inclusive, nas últimas décadas, foram aprovadas leis, decretos, portarias que poderão beneficiar as novas gerações kaingang. Assim, é necessário reelaborá-la e sofisticá-la, valendo-se dos seus aspectos positivos.

A partir disso entendemos que é possível conceber uma educação escolar indígena conectada a uma educação indígena — essa atravessada pelo sistema de metades, pelos rituais, pela mitologia e cosmologia. A pergunta que fazemos é: como vivenciar na prática, no espaço da escola, os conhecimentos kaingang que atravessam séculos, como dizem nossos interlocutores? Uma primeira resposta a ela talvez seja invertermos a lógica para, quem sabe, encontrarmos algum ponto de mediação entre uma educação escolar indígena e uma educação indígena. Assim sendo, por que não levar o pensamento estruturado pelos velhos sábios kaingang, transmitido através da oralidade, que envolve o sistema de metades, que atravessam rituais como o Kiki, o

casamento, as narrativas mitológicas, para a escola kaingang?

É perceptível que no cenário da educação indígena, a presença de professores kaingang bilíngües não basta para retirar a carga colonizadora, autoritária, dominadora da educação escolar indígena. Para nós, para além de uma reelaboração curricular, é necessário reestruturar a sua forma.

Pensando nisso, considerando as temporalidades específicas e os ciclos de vida configurados pela lógica cultural kaingang, trazemos abaixo uma tabela que contempla, de um lado, o sistema de metades kamê/kanhru e a relação pai/filho e *kakrê/jamré*; de outro, a educação kaingang, pensando a passagem ensino fundamental, ensino médio e universitário. Para efetivação disso, coloca-se enquanto necessária a implantação do ensino médio kaingang nas escolas. De acordo com Claudia Antunes (2012), há uma grande demanda de nível médio nas aldeias do RS, tendo em vista inclusive que a sua conclusão é um critério exigido para o ingresso no Ensino Superior.

Tabela 1 – Relação sistema de metades e a relação pai/filho e kakrê/jamré com educação kaingang

Sistema de Metades	Educação Kaingang
primeira socialização (criança), todos filhos da mesma metade kamê ou kanhru do pai (ênfase educar)	ensino fundamental, crianças kamé e crianças kanhru em turmas separadas; professor(pai) da mesma metade (ênfase educar)
ritual de passagem – casamento	ritual de passagem – fechamento do primeiro nível de ensino
segunda socialização, kamê e kanhru casados (em relação de trocas), ênfase do sogro, metade oposta (ênfase aconselhar)	ensino médio, rapazes e moças kamé e rapazes e moças kanhru juntos (adultos em troca, “casamento”) na sala de aula; rapazes do ensino médio agora com professores(sogros) de metade oposta (descontinuidade)/ e moças com professores(pais) de mesma metade (continuidade) (ênfase aconselhar)

Sistema de Metades	Educação Kaingang
ritual de passagem – gravidez do primeiro filho	ritual de passagem – fechamento do segundo nível de ensino
nascimento do primeiro filho do casal: direito do genro de morar em casa separada do sogro	ensino universitário: “abertura” para rapazes e moças de ambas as metades para trocas entre o saber tradicional kaingang e o saber universitário; direito do(a) jovem a se “afastar” da aldeia para ingressar em um curso de graduação via política de cotas nas universidades

Uma estrutura pedagógica da escola kaingang como essa conectaria, por exemplo, os símbolos presentes no sistema de metades ligados a mitologia dessa sociedade às crianças e jovens. Os personagens que as crianças escutam nas diversas narrativas trazidas pelos velhos (por exemplo, o sol, a lua, o macaco, o tigre, o pinheiro) seriam tematizados por professores kamê e kanhru em sala de aula. Inspirados também por essa lógica, as novas escolas assumiriam outras formas arquitetônicas, sempre em consonância com o sistema de metades e a relação pai/filho e *kakrê/jamré*.

Evidentemente, esse quadro, enquanto princípio de organização, ilustra um dos possíveis modelos de educação kaingang, que poderia passar por ajustes, considerando a realidade histórica de cada aldeia, assim como, as experiências e as memórias escolares vivenciadas pelos diferentes kaingang.

Por exemplo, nas aldeias que possuem outras ênfases — por exemplo, laico, protestante — outros sistemas poderiam estruturar a escola kaingang. Assim, em situações de maior predomínio de kaingang “evangélicos” sobre os “católicos”, o sistema de metades, pensado através da relação clânica kamê e kanhru, seria substituído por outros pares de oposição, de acordo com os princípios estruturantes da cultura local específica.¹⁰

¹⁰ Importante dizer: o sistema de metades não se reduz à descendência dos heróis mitológicos kamê
114 | Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, nº 1, p.88-119, jan./jun. 2013 ISSN: 2236-6725

Retomando a situação da Tabela 1, o próprio Estado tornar-se-ia o agente financiador do sistema de metades kaingang, a partir do momento que estruturasse a educação básica kaingang nesses termos. Assim sendo, a própria estrutura dos processos seletivos de professores bilíngües levaria em conta o sistema de metades kaingang, disponibilizando para os alunos nas escolas indígenas de ensino básico professores das metades kamẽ e kanhru.

Desse modo, os Kaingang englobariam o Estado, socializariam suas crianças e jovens conforme a tradição preconizada pela oralidade, realizando, desse modo, o “kainganguizar” a escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência etnográfica junto às terras indígenas kaingang e a participação na banca de dissertação de mestrado de Zaqueu Claudino nos possibilitou pensar na viabilidade de uma educação escolar indígena que contemple a educação indígena, como propôs Gersem Baniwa, em sua palestra ministrada na UFPel.

A propósito, a educação indígena nos mostra que não é só a escola que ensina, pois a aprendizagem ocorre em diferentes contextos, em situações cotidianas e extraordinárias, como nos rituais tradicionais, no pensamento mitológico, através do sistema de metades, transmitidos pelos mais velhos, sugerindo-nos, a partir dessa constatação, refletir sobre a estrutura de nossas instituições educacionais.

Isto é, a escola indígena não pode substituir a tradição protagonizada e ensinada pelos velhos sábios kaingang. Pelo contrário, ela deve ser uma instituição potencializadora dessa ordem de pensamento, tornando-se um instrumento capaz de garantir a sua continuidade.

Por outro lado, não basta construir currículos escolares que tragam para a escola de matriz ocidental os conhecimentos indígene-kanhru. Ele é transversal a várias ordens do pensamento kaingang, por exemplo: a chefia política, o xamanismo, o pentecostalismo, a relação com a natureza e a sobrenatureza.

nas. Se assim o for, por exemplo, a prática do Ritual do Kiki, a realização de oficinas de artesanato, feiras de ervas medicinais, sementes de espécies nativas, apresentação de danças “típicas” podem deslizar para uma folclorização, na medida que não ocorrem em uma escola que esteja estruturada pela cosmologia ameríndia.

Nesse sentido, é preciso alterar a forma e a estrutura da escola a partir da educação indígena, tanto em seus currículos e conteúdos quanto em sua estrutura de ensino fundamental e médio através dos próprios conhecimentos configurados pelo sistema de metades kaingang. Nesse sentido, acreditamos que o propósito de “kainganguizar” a escola será alcançado através da conexão epistemológica entre cosmologia e ritual, oralidade e escrita, floresta e escola.

Trata-se de uma mudança que conectaria a casa, a comunidade, a escola, os rituais, as narrativas mitológicas — de modo que a escola esteja verdadeiramente atravessada pelo sistema de metades, aspecto esse estruturante para os diversos coletivos kaingang no sul do Brasil, e que, portanto, precisa ser assumido por essa instituição.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ledson Kurtz de. Dinâmica religiosa entre os Kaingang do Posto Indígena Xapecó-SC. 1998. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 160 p.
- _____. Análise Antropológica das Igrejas Cristãs entre os Kaingang baseada na Etnografia, na Cosmologia e Dualismo. 2004. *Tese* (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 284 p.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande do Sul. 2012. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 122 p.

- BALDUS, Herbert. *Ensaio de Etnologia Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembó'e: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. *Tese* (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 274 p.
- BONTE, P.; IZARD, M. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris: PUF, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CLAUDINO, Zaqueu Key. A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kanhgág. 2013. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 115 p.
- CRÉPEAU, Robert R. Mythe et Rituel Chez Les Indiens Kaingang du Brésil Méridional. *Religiologiques*, Paris, nº10, pp.143-157, 1994.
- _____. Le chamane croit-il vraiment à ses manipulations et à leurs fondements intellectuels? *Canadá: Recherches Amérindiennes au Québec*, Vol. XXVII, nº 3-4, 1997.
- _____. "Os Kamé Vão Sempre Primeiro": Dualismo Social e Reciprocidade entre os Kaingang. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp.09-33, 2005.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, pp.18-25 (In: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>, acesso em 18 de julho de 2013)
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERNANDES, Ricardo Cid. Política e Parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica. 2003. *Tese* (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 282 p.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios Ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERMASCHI, Maria A.; DALLA Zen, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Livraria Medição, 2012. (pp. 63-74).

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. As Organizações Dualistas Existem? In: *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 155-192.

MAYBURY-LEWIS, David. *A Sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

RENK, Arlene. *Narrativas da Diferença*. Chapecó: Argos, 2004.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. A Temporalidade Kaingang na Espiritualidade do Combate. 1998. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 173 p.

_____. “Os Kujà São Diferentes”: Um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro. 2005a. *Tese* (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 416 p.

_____. A Dinâmica do Xamanismo Kaingang. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*. Vol. 8, nº 2, pp.79-103, 2005b.

_____. Mitologia e Xamanismo nas Relações Sociais dos Inuit e dos Kaingang. *Espaço Ameríndio*. Vol. 5, nº 3, pp.98-122, 2011.

_____. Uma ponte pênsil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang para a humanidade. In: BERMASCHI, Maria A.; DALLA Zen, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Livraria Medição, 2012. (pp. 91-106).

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*, Vol. 3, nº 1, pp.41-73, 1997a.

_____. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). *Mana*, Vol. 3, nº 2, pp.103-150, 1997b.

Recebido:15/08/2013
Aprovado: 09/09/2013