



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História  
Brasil

Bergamaschi, Maria Aparecida; Schneider Medeiros, Juliana  
História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang  
Revista Brasileira de História, vol. 30, núm. 60, diciembre, 2010, pp. 55-75  
Associação Nacional de História  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang

*History, memory and tradition in Indigenous school education: a Kaingang school case study*

Maria Aparecida Bergamaschi\*  
Juliana Schneider Medeiros\*\*

## RESUMO

A educação escolar indígena no Brasil foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los. No entanto, coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação. Apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nas sociedades indígenas, estas aprenderam a com ela conviver e, em muitos casos, a demandam e a recriam. Observa-se hoje uma “indianização” das escolas nas aldeias, por meio de práticas que buscam na memória, na tradição, nos saberes ancestrais e no ensino de história a afirmação de suas identidades étnicas, fazendo dessa instituição e das práticas que nela desenvolvem possíveis aliadas de luta.

Palavras-chave: educação indígena; ensino de história; tradição e memória.

## ABSTRACT

Indigenous school education in Brazil has been imposed on indigenous people since the beginnings of colonization, with the aim of catechizing and civilizing them. Nevertheless, in agreement with their cosmologies, these peoples have retained their own way of education. Despite the harm historically inflicted by this form of teaching on indigenous societies, they have learned how to live with it and in many cases they demand it and recreate it. Today we can see a process of ‘Indianization’ in many village schools, through practices that seek in memory, tradition, ancestral wisdom and in the teaching of history the affirmation of their ethnic identities, making this institution and the practices developed within it possible allies in their historical struggles.

Keywords: indigenous education; teaching of history; tradition and memory.

\* Professora Adjunta, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Av. Paulo Gama, 110 – prédio 12201, sala 811. 90046-900 Porto Alegre – RS – Brasil. cida.bergamaschi@gmail.com

\*\* Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). jusmedeiros@yahoo.com.br

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, “as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras”. Nessas sociedades, o saber é acessível a todos, “dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta”,<sup>1</sup> como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental. Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional.

Contudo, observarmos, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas. Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país. É sobre a educação escolar dos povos indígenas brasileiros que trata o presente estudo, o qual decorre de pesquisas realizadas na última década em escolas e Terras Indígenas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul. De forma mais específica, apresentamos aqui reflexões propiciadas pela pesquisa de cunho etnográfico realizada na aldeia Kaingang Topê Pãn, desenvolvida com apoio

da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). No texto, evidenciamos “artes do fazer” escolar indígena, observadas nos movimentos da comunidade, na perspectiva de instituir um currículo escolar e propostas pedagógicas que se aproximem do seu modo de vida. Buscamos compreender, mais especificamente, o ensino de história e sua contribuição para a constituição e afirmação das identidades étnicas, aliado à memória, à tradição e aos saberes ancestrais.

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para compreender esse movimento recente de constituição efetiva de escolas indígenas, torna-se necessário regressar algumas décadas no tempo e acompanhar a trajetória da educação escolar destinada aos povos autóctones no país. De acordo com estudos recentes que tratam da história da educação escolar indígena,<sup>2</sup> podemos identificar distintos momentos dessa modalidade de escola na história da educação no Brasil. Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do gentio. Mas, “para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa nova, a polícia incessante da conduta civil dos índios”, assevera Viveiros de Castro.<sup>3</sup> Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola que teve por alvo principal o “culumim” e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei.

O “plano civilizador”, dirigido aos indígenas e explicitado por Nóbrega em 1558,<sup>4</sup> visava “defender-lhe comer carne humana e guerrear sem licença do governador”; “fazer-lhes ter uma só mulher”; “vestirem-se”; “tirar-lhes os feiticeiros”; fazê-los viver quietos sem se mudar para outra parte ... tendo terras repartidas que lhes bastem”. Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena. A partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em

1910, os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola, cujo teor de atuação foi assim resumido por Souza Lima.

Tratava-se, pois, 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-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.<sup>5</sup>

Desde as primeiras décadas do século XX, escolas técnicas atuaram no sentido de formar mão de obra, dentro dos objetivos posto pelo SPI/ITN, compondo o cenário da educação escolar indígena daquele período e impondo um modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários. Mesmo com a presença do Estado, que se pretendia laico, muitas ordens religiosas se mantiveram atuando entre os povos indígenas no século XX, algumas de comum acordo, até mesmo selando convênios com o governo republicano, por meio do SPI e mais tarde da Fundação Nacional do Índio (Funai), possibilitando assim a continuidade da presença religiosa na educação escolar dos povos indígenas, embora com outros parâmetros de atuação.

A substituição do SPI ocorreu em 1967, quando foi criada a Funai. Pequenas mudanças ocorrem nas práticas escolares, mas merece destaque a atuação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Esse instituto, com base em convênio firmado com o Estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos. A escola nas aldeias passa a ser orientada por uma lei do Ministério do Interior (Lei nº 6.001, artigos 49 e 50, 1973), que indica o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A referida lei asseverou ainda que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais”.

Para implementar o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas criou-se o cargo de monitor bilíngue, em geral um jovem da aldeia que recebia

formação para desempenhar o papel de tradutor entre os alunos monolíngues e o professor não indígena, o qual ensinava o português e as demais matérias escolares, todas proferidas na língua nacional. Em geral a escrita da língua indígena, ensinada no primeiro ano escolar, servia de passagem para o aprendizado do português e para a introdução, entre os indígenas, de conhecimentos e visões de mundo da sociedade nacional.

O cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar. Inicia-se na década de 1970 um movimento incisivo de organização dos povos originários que, com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de ONGs, e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada. A partir da atuação indígena no processo constituinte da década de 1980, a Constituição Federal em 1988 assegurou direitos importantes às suas sociedades, entre eles o direito à escola diferenciada. A Carta Magna reconheceu aos índios, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2º, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ou seja, garantiu-lhes um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitem aprender de acordo com sua cultura. As escolas indígenas que até então estavam vinculadas à Funai e, portanto, ao Ministério do Interior, em 1991 passam para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeia-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e foi mais além, citando pela primeira vez o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos dessa educação diferenciada “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”.

Seguindo no caminho de instituir uma educação escolar diferenciada, em 1998 foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Elaborado por lideranças indígenas

de todo o país, junto a especialistas da educação, antropólogos e professores das diversas matérias, é um instrumento que auxilia, principalmente, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas. No ano seguinte a essa publicação foram aprovados o Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução nº 003 da Câmara de Educação Básica, os quais instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e criaram a categoria “escola indígena”. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas. Naquele momento, o plano previu “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola indígena’ para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”. Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico, entre outros pontos.

Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias. Os dados do Censo Escolar 2006 Inep/MEC registram a atuação de 10.800 professores indígenas, representando mais de 90% dos docentes nas escolas das aldeias. Essa presença ameríndia na docência é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas e está marcada por um passado recente de proibição, quando a admissão de mestres indígenas em suas escolas era “consentida” por instituições indigenistas apenas como monitoria.<sup>6</sup>

É importante compreender por que as comunidades indígenas vêm requisitando a educação escolar, uma modalidade de ensino que vem crescendo em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior, que hoje registra a presença de mais de cinco mil universitários indígenas. Diferente de outros momentos históricos, nos quais alguns grupos indígenas buscaram isolar-se como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional. Dominar seus códigos se tornou imprescindível para a manutenção dos povos indígenas e, por isso, a escola passou a ser vista como uma estratégia de afirmação étnica. Ela possibilita o contato com conhecimentos e saberes do mundo não indígena, tornando-o mais compreensível, e permite que, de posse desses novos instrumentais, os povos indígenas possam lutar por seus direi-

tos de forma mais simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação. Pode-se compreender esse momento inserido num movimento mais amplo de organização dos povos originários de toda a América, em que o reconhecimento dos seus direitos deve-se também à educação escolar: “La emergencia indígena que atraviesa el continente ... aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura”.<sup>7</sup>

Entretanto, a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo almejada por eles e inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos. Nas falas das lideranças, nos cuidados que tomam ao implementar a escola, nas críticas que explicitam diante da instituição escolar, percebe-se uma ambiguidade na visão que os indígenas têm sobre a escola, deixando antever ao mesmo tempo um “querer” e um “não querer” essa presença nas suas aldeias. Veem-na como uma necessidade para o diálogo intercultural, na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. Mas, também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que, como foi dito, a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas. Esse cuidado também faz que algumas comunidades indígenas não queiram a instituição escolar em seu meio, ou este modelo de escola, como algumas aldeias Mbyá-Guarani do Rio Grande do Sul. O desafio atual, porém, é transformar a escola, e isso já se percebe nos modos de apropriação,<sup>8</sup> em processos de ressignificação e de recriação das escolas nas aldeias, evidenciando assim a possibilidade de incorporar aspectos da cultura do outro sem perder os elementos constitutivos da cultura indígena. O passado é requisitado, e numa concepção circular de tempo, agregado ao presente, aponta para outras possibilidades de futuro para a educação escolar, na perspectiva de “indianização” da escola.<sup>9</sup>

Para Tassinari,<sup>10</sup> a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de *fronteira*, um “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Ou seja, um lugar de encontro, de interação e comunicação entre os dois mundos, “onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”. Observando o que ocorre na escola do Morro



do Osso nestes últimos dois anos e balizadas também pelo movimento mais amplo de educação escolar indígena no Brasil que acompanhamos, podemos afirmar que a escola indígena é um lugar de interculturalidade.<sup>11</sup> A escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, permitindo a circulação de duas culturas, tornando-se um espaço de interface entre duas concepções de mundo.

## ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, HISTÓRIA, TRADIÇÃO E SABERES ANCESTRAIS

A demanda por escolas indígenas nas comunidades tem como preocupação principal a aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa. Mas ela inclui, além das práticas curriculares que conformam tempos, espaços e relacionamentos específicos da cultura escolar, outros componentes curriculares, dentre eles a história.

O ensino de história, desde sua criação como disciplina escolar na França do século XIX, esteve ligado à formação do Estado nacional moderno e à noção de identidade nacional. No Brasil, foi implantado em 1838, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, e propunha criar os fundamentos da unidade e da hegemonia nacional, enfatizando os fatos políticos e afirmando o Estado como gestor e controlador da nação. Tanto a produção historiográfica como o ensino da história se assentaram numa narrativa marcada por eventos que encaminhavam a construção de um sentimento de nacionalidade, cujos heróis desfilavam nos livros didáticos.<sup>12</sup> A relação intrínseca entre a história produzida e a construção da ideia de nação e do sentimento de civismo foi cultivada em grande parte do século XX, presumindo uma linearidade e uma história única que enaltecia a branquitude, a eurodescendência e o monolitismo da sociedade, mesmo que vozes dissonantes fizessem contraponto ao que predominava na época.

Que representatividade tem essa identidade que se busca forjar por meio do ensino de história, se ela não abrange os diferentes grupos que constituem este país? Nesse sentido, é importante salientar a relação direta que existe entre história e produção de identidades, seja ela étnica, social ou nacional. Mas, se a história está ligada à identidade de um grupo, é a história que representa a visão de mundo desse grupo que poderá ser significativa na constituição de sua identidade. Sensibilizadas por esse tema, nesta parte do texto propomos a escuta de vozes indígenas com respeito ao que elas consideram história, o que

esperam do ensino de história, que papel este ocupa em uma escola indígena, que relação esse ensino mantém com a memória, com a tradição e com os saberes ancestrais.

Segundo o depoimento de Edson Medeiros Ixã Kaxianwaá, Isaac Painko Asheninka, Geraldo Aiwa Apurinã e Fernando Luiz Kateyuve Yawanawá, professores indígenas do Acre que registraram suas falas no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas,

a história indígena se divide em duas partes: a primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências. A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre famílias, as guerras com outras nações.<sup>13</sup>

Kaká Werá Jecupé, escritor ameríndio, em um de seus livros registra a história do Brasil do ponto de vista indígena e, seguindo os preceitos anunciados pelos professores do Acre no que eles chamaram de “primeira parte da história”, anuncia:

Ao contar a sua história, um índio, um clã, uma tribo parte do momento em que sua essência-espírito permeou a terra e relata a passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal. Há tribos que começam a sua história desde quando o clã eram seres do espírito das águas. Outros trazem a sua memória animal como início da história, assim como há aqueles que iniciam a sua história a partir da árvore que foram.<sup>14</sup>

A “segunda parte da história”, segundo os professores, inclui também o que nós denominamos história nacional. Além das relações com demais povos indígenas, relata o contato com o europeu a partir da sua chegada na América e as relações que se estabeleceram desde então, tudo de um ponto de vista indígena e não como contado oficialmente na maioria dos livros usados nas escolas, que retratam a visão dos conquistadores. É sempre a voz de um não indígena que conta a história do Brasil.

No mesmo caminho, outros professores indígenas que também contribuíram na produção do Referencial Curricular Indígena, como Pianko, do povo Asheninka, e Joaquim Maná, do povo Kaxinawá, afirmam:

Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos dos povos dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos.<sup>15</sup>

Estas falas já nos indicam a importância atribuída à história na escola indígena e o que é esperado dela. Outros professores indígenas, refletindo acerca do que significa estudar história nas escolas indígenas vão além, considerando-a “a oportunidade de valorização de suas narrativas históricas”, declaração que contribui para sedimentar um entendimento de história que comporta as narrativas tradicionais de cada povo. Afirmam que a história propicia estudar também “as relações de cada um desses povos com a sociedade nacional”, principalmente no sentido de afirmar os direitos que contribuam para assegurar a sobrevivência física e cultural desses povos.<sup>16</sup>

São algumas explicações que possibilitam compreender como o ensino de história nas escolas indígenas poderá se constituir num caminho de valorização da história dos povos originários e como instrumento para qualificar o diálogo intercultural e, conseqüentemente, contribuir para a afirmação da identidade étnica. Esse é um dos objetivos do ensino de história nas escolas indígenas, como exemplifica o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Kaingang do Rio Grande do Sul: “A escola busca o resgate histórico-cultural das comunidades, visando a valorização da cultura e das leis internas da comunidade, para garantir ao nosso povo o direito de ser diferente do não índio e também a manutenção de nossos costumes”.<sup>17</sup> Para entender como essa aspiração pode se tornar realidade vale destacar, como exemplo, alguns itens propostos para o ensino de história que constam no Referencial Curricular Indígena:

- as diferenças e semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades;
- a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e as transformações no tempo;
- confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado;
- os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.<sup>18</sup>

São proposições que inferem uma reflexão sobre esse modo de vida, esse

passado, essa identidade que o ensino de história se propõe a trabalhar nas escolas indígenas. Segundo afirmam professores e lideranças indígenas, esse passado é preservado, principalmente, através das memórias dos mais velhos, que são responsáveis pela sua transmissão, de geração em geração, por meio da oralidade. Nas sociedades de tradição oral, as histórias estão sempre a uma geração de serem extintas, sempre na iminência de acabarem junto à geração que detém a lembrança dessas histórias, por isso prezam os velhos e suas memórias. Por viverem a ameaça de extinção, os saberes transmitidos pela oralidade adquirem uma perspectiva agônica, que faz a tradição e a memória serem acionadas com veemência. “Os velhos são as nossas bibliotecas”, repetem os professores indígenas quando discutem a escola indígena e os conhecimentos que devem também perpassar seus currículos.

Em sociedades orais, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como “guardiões da memória”. É respondendo às indagações do presente que alguns acontecimentos do passado são esquecidos e outros lembrados. Discussão que acompanha o Ocidente – Platão já dizia que memória é produto da imaginação, atribuindo-lhe características de delírio e esquecimento, mas reconhecendo sua importância: “é apenas pelo bom uso dessas recordações que o homem torna-se perfeito”, afirmava no *Fedro*.<sup>19</sup> Bosi,<sup>20</sup> por sua vez, diz que memória é trabalho, produção, imaginação, lembrança e esquecimento produzidos no presente.

A história é filha da memória, relação de parentesco que aproxima história e memória. No entanto, características específicas de ambas foram intensamente trabalhadas, como o fez Jacques Le Goff.<sup>21</sup> Refletindo acerca das relações entre história e memória, verificamos que na sociedade ocidental ainda predomina uma história registro, história escrita que por muito tempo se pretendeu objetiva, isenta de emoções e juízos de valor da parte de quem a escreve, de quem a produz. Nesse sentido, a memória tem mais liberdade, pois ela seleciona, a partir dos anseios individuais e coletivos do presente, os fatos que devem e podem ser lembrados ou esquecidos. Na tradição positivista, a história teve a intenção de registrar a verdade de todos os acontecimentos. No entanto, hoje, nós historiadores sabemos o impossível dessa tarefa e admitimos haver várias verdades, várias recriações de um mesmo acontecimento, o que, neste ponto, aproxima a história da memória.<sup>22</sup>

Nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a

história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação *do* e *para* o grupo: “Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades positivas, orgulho para si mesmos”.<sup>23</sup> Nessa perspectiva, compreende-se por que nas situações em que se torna mais difícil viver de acordo com a cosmologia indígena, especialmente por causa da intensificação do contato com o “mundo dos brancos”, a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. E na escola, uma região reconhecida como fronteira, onde predominam os conhecimentos originariamente ocidentais, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função da história.

Consideramos também a perspectiva da tradição e, como afirma Balandier, ela também “gera continuidade; exprime a difícil relação com o passado”, transmitindo de geração em geração os valores de determinada sociedade: “A tradição é uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores, dos quais tira a sua legitimidade e sua força”. Ao afirmar permanências, a tradição nega a história, por isso nas sociedades reconhecidas como tradicionais, nas quais se insere a sociedade Kaingang por nós estudada, a memória e a tradição são requisitadas e oferecidas como história. Porém, Balandier nos faz compreender que a própria tradição “só age enquanto portadora de um dinamismo que lhe permite a adaptação”, jogando apenas em parte com a aparente estabilidade. Em muitas situações mostra-se reelaborada, conferindo sentido ao novo, ao inusitado. Nessa perspectiva, continua o autor, “o trabalho da tradição não está dissociado da história”.<sup>24</sup>

## ESCOLA TOPÊ PÃN: QUESTÕES E REFLEXÕES SUSCITADAS NA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa que apoia as reflexões aqui apresentadas foi desenvolvida nestes dois últimos anos, principalmente na escola indígena Topê Pãn, Morro do Osso. A aldeia que dá nome à escola situa-se na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, contígua a uma área declarada Unidade de Preservação Ambiental no plano diretor da cidade e também reconhecida por arqueólogos

como terra de ancestralidade indígena em razão da existência de um cemitério indígena no local. Desde 2004, um grupo de aproximadamente trinta famílias ocupa a região de forma tradicional, instalando ali também uma escola bilíngue, específica e diferenciada. A escola que funciona na aldeia desde 2006 foi criada e é gerida pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, embora ainda não autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, pelo fato de não possuir estrutura física adequada, como cozinha, banheiro e biblioteca, equipamentos que, segundo lideranças da aldeia, deverão ser construídos após a regularização da terra. Por enquanto, ela se mantém vinculada a uma escola estadual não indígena situada nas adjacências, e que, por estar geograficamente fora do Morro do Osso, é referida pelos Kaingang como a “escola lá de baixo”. Ela faz os registros formais da escola, recebe e repassa a merenda e o material escolar, informa a Secretaria de Educação sobre os horários de trabalho do professor e, sobretudo, é a escola que recebe a maioria dos alunos Kaingang depois de concluírem o quarto ano do ensino fundamental na escola da aldeia.

A escola Topê Pân possui algumas características que a tornam diferenciada. Ela é multisseriada, ou seja, crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento têm aula juntas, no mesmo tempo e espaço. Ela é bilíngue, pois ensina-se kaingang e português simultaneamente. Pela manhã as aulas são destinadas a um público que, segundo o professor, equivalem às 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, e os alunos têm aula de matemática, português, estudos sociais, ciências e religião – esta última também referida como “aula de kaingang”, onde são veiculadas muitas das histórias da tradição e dos saberes ancestrais desse povo. A organização dos tempos de estudo privilegia uma matéria para cada dia da semana, e em algumas épocas do ano também observamos que o professor concentrou apenas um componente curricular em cada semana, fazendo-nos intuir que esta é uma forma de fugir ao enquadramento temporal imposto pelos horários escolares já canonizados. No turno da tarde, as crianças comportam uma turma de 1ª e 2ª séries, tendo aulas de kaingang e de português, alternadamente, conquanto a língua predominante nos momentos de aula seja o kaingang.

A organização do calendário escolar respeita as festividades e rituais da cosmologia Kaingang, como a Semana Indígena, em que a comunidade realiza festas e não há aula, e o Encontro dos Kujá, um ritual que reúne as lideranças tradicionais de muitas terras indígenas Kaingang para alguns dias de celebração, bem como enterros, viagens e casamentos. Uma questão importante que intervém no calendário escolar são os dias de coleta de material, produção e venda de artesanato. Segundo as lideranças, essas atividades são essenciais, pois

integram o modo de vida Kaingang e constituem oportunidades de convivência dos mais velhos com as crianças que podem observar e “fazer junto” esse tipo de trabalho, principalmente o manejo sustentável das matas no que tange à extração de cipó, atividade baseada nos saberes ancestrais. Notamos que o professor não impõe obrigatoriedade de frequência escolar, e que a decisão em matricular e mandar os filhos à escola cabe às famílias, dependendo muito do seu funcionamento e das relações sociais e políticas de cada família na aldeia.

Um único professor é responsável pelas aulas da manhã e da tarde. Ele é contratado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul desde 2008 e substituiu outro que abandonou as atividades docentes e regressou para sua área de origem, visto que estava morando no Morro do Osso sem sua família e sentia muita saudade. Álvaro, o atual professor, foi escolhido pelas lideranças da comunidade por suas qualidades ligadas à educação tradicional Kaingang e a seu conhecimento do idioma nativo, tanto oral quanto escrito. Ele nasceu na Terra Indígena Votouro, também no Rio Grande do Sul, e lá cursou o Ensino Fundamental, na aldeia onde seu pai também é professor bilíngue. Cursou o Ensino Médio fora da aldeia e, segundo seu depoimento, aprendeu a lecionar com um professor mais velho, já formado no Magistério Indígena Kaingang – curso específico e diferenciado de formação de professores indígenas realizado no Rio Grande do Sul na década de 1980.

Ao descrever observações feitas em diferentes aulas na escola, bem como situações da vida na aldeia, já é possível inferir algumas ideias sobre *como* e *onde* ocorre a transmissão dos conhecimentos e, principalmente, o ensino da história. Nas aulas de kaingang o objetivo principal é ensinar a falar e a escrever no idioma nativo, e uma questão que saltou aos olhos nesse período foi um crescente fortalecimento da língua kaingang na escola. No início de nossas observações, que coincidiu com o início do trabalho do professor Álvaro, o português era o idioma mais utilizado em sala de aula, hoje praticamente substituído pelo kaingang. Percebe-se, desta forma, que a escola vem desempenhando um papel muito importante na recuperação da língua kaingang, visto que muitas crianças haviam abandonando o idioma por causa da convivência com a cidade e a frequência em escolas não indígenas. Questionada sobre o porquê do idioma kaingang na escola, uma menina respondeu que é “uma forma de lutarem pela terra”, deixando evidente que a afirmação do idioma indígena é também afirmação da identidade étnica.

Nas aulas de kaingang, geralmente o professor escreve um texto no quadro verde, texto este que traz sempre uma história carregada de memória e de saberes da tradição. Costuma começar com a palavra *Vêsa* (antigamente), não fazem-

do referência à data em que ocorreu o fato narrado. Citamos aqui dois exemplos de histórias. Uma se chama *Sãpe* (chapéu) e trata do encontro de um índio com um branco que queria vender-lhe um chapéu para poder comprar comida. O índio não comprou o chapéu, mas ofereceu-lhe comida. A outra, *Fag Pén* (pé de pinheiro), narra a história de como se costumava comer pinhão nos dias de frio, visto ser essa fruta uma comida típica Kaingang. Questionado sobre a origem das histórias, o professor respondeu que “escutava dos mais velhos”.

Essa resposta vem ao encontro do que consta no Regimento das escolas Kaingang citado anteriormente:

Os ‘Valores Kaingang’ são trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola, substituindo o ensino religioso, e a inclusão desses saberes e conhecimentos nos Planos de Estudo prevê trabalhos de pesquisa junto ao *ema* [aldeia], principalmente, por meio da participação dos moradores mais velhos, para que partilhem de suas experiências de vida com os estudantes.<sup>25</sup>

Essa prática de chamar os mais velhos à sala de aula foi relatada pelo professor Álvaro. Disse ele que Francisco Ró Kag dos Santos, pessoa mais velha da aldeia, liderança política e espiritual, um intelectual indígena do Morro do Osso, às vezes vai à escola e conta algumas histórias às crianças. Álvaro também relatou que muitas vezes escuta as histórias dos mais velhos e, depois, as escreve e repassa no quadro verde para os alunos. Segundo o professor,

Tem o Francisco que ele conhece tudo sobre cultura, as marcas.<sup>26</sup> Aí ele fala, aí eu já guardo. Só que eu não converso diariamente com ele. Só que quando ele senta e conversa, eu escuto e eu já não esqueço mais. Aí tem a outra senhora ali, ela já é velhinha, ela já sabe sobre as ervas medicinais, de parto. Ela já conversa. Ela veio aqui conversar uma vez. Se tu entendeu tu nunca mais esquece ... Eu escuto eles falarem depois daí que eu escrevo.

Na mesma direção, João Sejuja, professor indígena e estudante no curso de Graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, relatou algo que se aproxima da fala de Álvaro: “Na verdade a gente não tem história registrada do nosso povo, então quem faz esse tipo de trabalho são os velhos, que a gente chama semanalmente para contar um pouco dessa história para os alunos”. São falas que evidenciam o papel que as pessoas mais velhas têm na transmissão dos conhecimentos e na produção de uma memória. Fica claro também que aspectos da cultura Kaingang são ensinados por meio da



memória oral, que prioriza a lembrança dos mais velhos e as narrativas orais registradas pelo professor por meio da escrita de pequenos textos.

Essa “contação” de história é que preenche as lacunas deixadas pelos livros didáticos, já que estes ignoram a participação dos grupos nativos em grande parte da história nacional. “O Kaingang conta a história de uma forma diferente ... os Kaingang, na verdade, não concordam com essa história que eles dizem ... para essas coisas que a gente acha que não é verdadeiro, a gente substitui”, explica o professor João Sejuja. Segundo as palavras de Álvaro, ele conta a história “bem contada. Não só os brancos, os índios também ... É que ali os escritos não estão bem claros. Eu já olhei bem. [Nos livros didáticos] Não estão claros. Aí eu tento explicar melhor. Ali, ele só está rascunhado. Alguma partezinha”.

É na narração de histórias que memória e história se misturam para formar a história dos Kaingang. Ambos os professores falaram da necessidade de registrar essa memória na linguagem escrita, “para que ela não se perca”, mas principalmente para que haja material próprio e específico para usar na escola. Assim como o professor Álvaro afirmou na entrevista, educadores Guarani relataram a Borges<sup>27</sup> que gostariam de “ensinar a verdadeira história Guarani, a história dos antigos”, em contraposição à história narrada e confirmada pelos diversos livros didáticos que lhes chegavam nas escolas. Corroborando os dados coletados em campo, apresentamos mais um depoimento dos professores indígenas que construíram o Referencial Curricular Indígena:

No estudo de história de cada povo, o professor deve priorizar a história tal como é contada pelos que ali vivem. Deve ter claro que, entre vários povos, mesmo as crianças já têm contato com a história de seu grupo, por intermédio dos pais, avós ou outros que, na aldeia, se encarregam de contá-la.<sup>28</sup>

Em um evento na Faculdade de Educação da UFRGS, em maio de 2008, Francisco Ró Kag dos Santos, intelectual indígena do Morro do Osso, proferiu conferência em que relatava a presença histórica dos Kaingang em Porto Alegre, e sua narrativa deixou evidente a composição entre memória e história. Francisco fez referência a datas e fatos históricos da história ocidental e às histórias de seus antepassados, indistintamente, como podemos constatar em um trecho aqui transcrito:

Na história muitos estudiosos, professores dizem que Porto Alegre é território Guarani e não Kaingang, mas isso aí nós temos história para contar que vem de nossos antepassados que passavam as histórias adiante, meu avô-bisavô-filho-neto

contam as histórias ... Na época em que os brancos começaram a tomar conta, porque o Brasil era todo meu, o Brasil era todo dos índios, daí começou a chegar a imigração, vieram os espanhóis, vieram de vários lugares e foram diminuindo os índios. Até hoje eu assisti no jornal. Hoje, lá na Amazônia, encontraram uns índios que nunca enxergaram branco. Só que esses índios vão escapando... que estão lá na Amazônia estão destruindo o mato, a madeira e com isso os índios vão indo para o fundo do mato. Assim éramos nós, assim aconteceu desde o descobrimento do Brasil ... antes de Porto Alegre eu tenho aqui uma historinha que a gente fez: 9.000 anos antes de Cristo os caçadores-coletores ligados à tribo Umbu já conviviam aqui em Porto Alegre. Antes de Cristo os índios já conviviam aqui, mais ou menos trezentos anos atrás começaram a chegar mais índios de outras tribos ... em 1740 começaram a chegar os Guarani, até foram apelidados de pato, porque saíram de canoas de caiaques do Paraguai, mas antes disso já existiam índios aqui, os Guarani vieram depois dos Umbu, depois dos Kaingang, depois dos Charrua. Eles vieram depois, são recentes os Guarani em Porto Alegre e, antes disso, nós já convivíamos aqui. Antes disso já tinha índio aqui em Porto Alegre.

Observamos que nas aulas de estudos sociais da Escola Topê Pân, em geral, o professor se guia pelos parâmetros da escola não indígena, “passando no quadro” textos retirados de livros didáticos. Porém, destacamos uma das aulas em que o professor sugeriu que os alunos pesquisassem dados a respeito da aldeia e da cultura Kaingang com os pais ou com os mais velhos. As perguntas colocadas no quadro foram estas:

1) Quantos m<sup>2</sup> mede a sua casa?; 2) Quantas pessoas tem na sua família?; 3) Quantas famílias tem na sua casa?; 4) Quantos hectares tem a sua aldeia?; 5) Quantas famílias vivem na aldeia?; 6) Qual é o seu nome de acordo com a sua cultura?; 7) Quantos alunos tem na sua escola atualmente? Aqui fica evidente que também se aprende sobre a própria cultura em casa.

A princípio, essa lição nos causou estranhamento, mas o professor explicou que foi uma forma de conhecer as famílias e fazer os alunos pesquisarem sobre a história local. Em uma aula de ciências, também observamos a presença de elementos da história Kaingang sendo ensinados: foi trabalhada a árvore araucária e suas partes – tronco, folha, pinha, pinhão – na língua Kaingang e depois os alunos tiveram que desenhar um pinheiro em seus cadernos e localizar seus elementos. São situações que nos permitem pensar que o ensino ou a transmissão da história não se constitui numa disciplina específica, apesar de tomar parte do currículo nas escolas indígenas.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Algumas considerações e caminhos podem ser apontados, a partir dessa pesquisa. Em primeiro lugar, é importante destacar que o ensino de história, que ocorre tanto na escola quanto em outros espaços da aldeia, não está somente delimitado à disciplina de história – ou estudos sociais –, busca trabalhar elementos da cultura e da tradição e tem, sim, um papel muito importante na afirmação da identidade étnica indígena e contribui para a formação de uma consciência crítica que instrumentaliza as lutas de resistência.

Em grupos que vivenciam intensamente o contato com o mundo dos brancos, como a comunidade do Morro do Osso, cuja identidade está à mercê de questionamentos diários, pode-se pensar que, ao se recuperarem as memórias e as tradições, parcialmente esquecidas ou omitidas, o saber histórico pode desempenhar outro papel na vida da comunidade. Pode contribuir no sentido de valorizar um passado que tem sido desprezado, tanto pelo grupo local quanto pela própria historiografia oficial, omissa em relação aos povos indígenas na história da formação brasileira. Nesse sentido, a recuperação das histórias/memórias indígenas pode contribuir para transformar a historiografia que predomina hoje.

“O ensino de história e o registro escrito de mitos e dos relatos dos mais velhos não poderá afetar as formas tradicionais do passado?”, pergunta Circe Bittencourt, em obra já citada. Pensamos que não afetará negativamente, mas poderá ser recriado de forma positiva e, assim, a escrita e a oralidade conviverem com suas especificidades. O Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas já se adiantou, e sugeriu como proceder:

Quando os relatos orais forem registrados por escrito ou gravados em fitas e utilizados como material didático, os estudantes precisam aprender também a reconhecer que, apesar de existir a possibilidade de essa versão ser registrada, lida e relida, isto não significa que ela deve ser usada pra fixar definitivamente uma memória. O registro de relatos não deve servir para interromper o processo de permanente reconstrução de seus significados.<sup>29</sup>

Acreditamos também que, desta forma, o registro de histórias orais contadas por indígenas e incorporadas à historiografia poderá contribuir sobremaneira à implementação da Lei nº 11.645.<sup>30</sup> Portanto, o atendimento às demandas dos grupos indígenas com respeito ao ensino de história em suas

escolas é um procedimento que pode vir a atender, simultaneamente, às necessidades das escolas não indígenas.

## NOTAS

<sup>1</sup> BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.156.

<sup>2</sup> Para este estudo consideramos especialmente BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v.III, Século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005; e NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: *Currículo sem fronteiras*, v.10, n.1, p.12-32, jan.-jun. 2010.

<sup>3</sup> VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac-Naify, 2002, p.190.

<sup>4</sup> Citado em VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.245.

<sup>5</sup> SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p.191.

<sup>6</sup> Um melhor detalhamento, acompanhado de análise mais apurada da legislação acerca da educação escolar indígena, encontra-se em: BONIN, Iara. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.95-107.

<sup>7</sup> BENGEOA, Antonio. *La emergência indígena en América Latina*. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica, 2000, p.299.

<sup>8</sup> Apropriação traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença. Significa, segundo Michel de Certeau, tornar um bem assimilado “semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994, p.261.

<sup>9</sup> BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. *Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas*. *Ágora* (Unisc), v.13, p.124-150, 2007.

<sup>10</sup> TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001, p.50.

<sup>11</sup> Segundo CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. Luiz Sergio Henriques. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, p.17: “a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando grupos entram em relações

e trocas”. O termo implica um modelo de produção social, mas, segundo o autor, interculturalidade “implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”.

<sup>12</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, n.63, p.105-116, jul.-set. 1994.

<sup>13</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998, p.209.

<sup>14</sup> JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998, p.14.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação, 1998, cit., p.195.

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação, 1998, cit., p.198.

<sup>17</sup> RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang*. Porto Alegre, 2001, p.2.

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação, 1998, cit., p.200.

<sup>19</sup> PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2001, p.96.

<sup>20</sup> BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

<sup>21</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. 4.ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1996.

<sup>22</sup> Em sua tese de doutorado Lucini estudou a relação da memória e da história numa escola de assentamento do Movimento dos Sem Terra (MST). Embora objetivasse investigar como os conhecimentos históricos eram veiculados nas aulas de história, no decorrer da pesquisa voltou-se também para a memória, pois ela sempre se apresentava como um elemento que se entrelaçava à história, às vezes sobrepondo-a. Notou que suas observações não poderiam restringir-se à sala de aula, mas teriam de atentar para outros momentos, como as comemorações, os encontros de formação, o trabalho e a prática social coletiva. Segundo a autora, as narrativas históricas e as práticas de memória, dentro e fora da escola, contribuem para a construção de identidade desse grupo. O estudo de Lucini nos inspirou a olhar os movimentos de aproximação entre história e memória, tanto dentro quanto fora da escola Kaingang Topê Pân. LUCINI, Marizete. *Memória e história na formação da identidade sem terra no Assentamento Conquista na Fronteira*. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp. Campinas (SP), 2007.

<sup>23</sup> ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da educação*, Pelotas: ASPHE/Fa/UFPeL, v.8, p.141-174, set. 2000, p.142.

<sup>24</sup> BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.37-39. O autor trabalha na perspectiva do movimento, explicando-o como resultado da relação intrínseca entre ordem e desordem. O novo, o inusitado, o alheio à tradição atuam como “figuras de desordem”, como podemos compreender o papel da escola nas aldeias indígenas. A tradição, expressa pela memória e por-

tadora dos saberes ancestrais, coloca-se como ordem e compõe com a escola para manter uma aparente estabilidade. Nesse jogo mostra seu dinamismo.

<sup>25</sup> RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, 2001, cit., p.6.

<sup>26</sup> Marca se refere à linhagem. A etnia Kaingang se organiza em duas linhagens, ou metades – Kame e Kainru-kre – que orientam a cosmologia e a organização social Kaingang.

<sup>27</sup> BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da história. *Caderno Cedes*, ano XIX, n.49, p.92-106, dez. 1999, p.93.

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação, 1998, cit., p.207.

<sup>29</sup> BRASIL. Ministério da Educação, 1998, cit., p.203.

<sup>30</sup> Lei Federal de 2008 que prevê o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica.