



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Cândido Gonçalves, Lylian Mares; da Silva Laroque, Luís Fernando
Políticas educacionais para a educação indígena: um estudo de caso de crianças
indígenas kaingang em uma escola do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul/Brasil

EccoS Revista Científica, núm. 37, mayo-agosto, 2015, pp. 163-179

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71543111010>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)



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

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO DE CRIANÇAS INDÍGENAS KAIKGANG EM UMA ESCOLA DO VALE DO TAQUARI, RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

EDUCATIONAL POLICIES FOR INDIGENOUS EDUCATION:
A CASE STUDY OF KAIKGANG INDIGENOUS CHILDREN
AT A NON- INDIGENOUS SCHOOL, TAQUARI VALLEY,
OF RIO GRANDE DO SUL STATE /BRAZIL

Lylian Mares Cândido Gonçalves

Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão e Gestão Escolar/Univates e em Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade em Educação de Jovens e Adultos Proposta diferenciada para Indígenas/ UFRGS. Professora da rede estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Estrela, RS - Brasil
candido.lylian@gmail.com

Luís Fernando da Silva Laroque

Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário Univates, Lajeado, RS – Brasil
lflaroque@univates.br

RESUMO: Os kaingang são povos de língua Jê e na atualidade ocupam territórios localizados no oeste paulista, centro-norte e oeste paranaense, oeste catarinense e centro-norte do Rio Grande do Sul. Este estudo, considerando uma comunidade kaingang do Rio Grande do Sul, Terra Indígena Foxá, localizada no Vale do Taquari, investiga o processo de condução de crianças indígenas kaingang para receberem escolarização em uma escola não indígena, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira. O estudo utilizou-se da legislação sobre políticas educacionais para educação indígena e recorreu a fontes documentais e bibliográficas. Como referenciais teórico-metodológicos, ancorou-se em aportes da educação, da história e da antropologia, bem como em entrevistas com a comunidade escolar que fez parte da pesquisa composta de crianças indígenas kaingang, crianças não indígenas, pais e mães indígenas kaingang, mães não indígenas, professores, funcionários e gestores da Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças kaingang. Educação indígena. Escola não indígena. Políticas educacionais. Vale do Taquari.

ABSTRACT: The kaingang people are Je language speakers and nowadays they occupy the territories located in western São Paulo, north-central and western Paraná, eastern Santa

Catarina and north-central Rio Grande do Sul. Considering a Kaingang community in Rio Grande do Sul, Foxá Indigenous Land, situated in Taquari Valley, this research investigates the process of conducting kaingang indigenous children to study at a non-indigenous school, the Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira. The study made use of the legislation on educational policies for indigenous education and made use of documentary and bibliographic sources. As theoretical and methodological references, the research is based on education, history and anthropology, as well as on interviews with the school community that was part of the study composed by kaingang indigenous children, non-indigenous children, kaingang indigenous parents, non-indigenous mothers, teachers and school employees and managers.

KEY WORDS: Kaingang children. Indigenous education. Non-indigenous school. Educational policies. Taquari Valley.

1 Introdução

Na atualidade, os indígenas kaingang, além de um registro mitológico comum, compartilham crenças e práticas acerca de suas experiências rituais – o profundo respeito aos mortos e apego ao território onde estão enterrados seus umbigos. Neste sentido, os kaingang da Terra Indígena (TI) Foxá, em Lajeado, fizeram esse movimento de retorno a uma região de seu tradicional território (LAROQUE, 2009). Há dez anos, aproximadamente, algumas famílias kaingang estabelecidas na reserva de Nonoai, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, empreenderam viagem em direção ao município de Lajeado, estabelecendo-se inicialmente às margens da rodovia RS 130, num barranco, próximo à estação rodoviária e ao presídio municipal.

Atualmente, essa comunidade kaingang consiste num grupo composto por homens e mulheres e crianças em idade escolar. Esses indivíduos pertencem a uma etnia que se tornou minoritária na região colonizada, principalmente, por alemães e italianos. Lima e Almeida (2010) registram que a convivência de grupos indígenas com descendentes de europeus faz com que estes últimos neguem a existência de uma “humanidade comum”, já que sua cultura e valores são distintos. Essa estrutura de pensamento da sociedade dificulta visualizar a presença indígena como seres ativos na história dos povos e das cidades.

O objetivo do estudo é investigar a experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira, em Lajeado, ao receber e trabalhar com as crianças kaingang em um sistema educacional não indígena. Os aportes teóricos utilizados para que se possa compreender a questão da permanência e visibilidade da cultura kaingang e a presença de criança kaingang na escola não indígena são Meliá (1979), Pereira (1998) Laroque (2009), Silva e Azevedo (2004), Bergamaschi e Dias (2009), Bergamaschi (2010), Bergamaschi e Medeiros (2010), Lima e Almeida (2010). O método utilizado para o trabalho consiste na análise das fontes documentais e bibliográficas relacionado ao tema e também a utilização de entrevistas com a comunidade escolar e indígena.

2 Políticas educacionais indígenas

A presença indígena em áreas urbanas tornou-se realidade e a sua visibilidade não pode ser evitada ou contornada. Uma das razões para essa visibilidade e garantia de permanência são as articulações que esses povos protagonizam e que explicitam as relações de poder e o lugar subordinado a que sempre foram relegados. Outro motivo é a ampliação de estudos acadêmicos, antropológicos, históricos, políticos e sociológicos que possibilitaram repensar as relações do Estado brasileiro com estas populações. Bergamaschi e Medeiros (2010) enfatizam que a educação escolar indígena no Brasil foi pensada desde o início da colonização e o modelo predominante, desconsiderando as cosmologias indígenas, teve o propósito civilizador e colonizador.

Como as questões públicas, administrativas, jurídicas, comerciais, científicas e literárias são tratadas exclusivamente na língua da sociedade dominante, entre as duas línguas de contato (portuguesa e indígena), são explicitadas as diferenças de poder e prestígio. Com o resultado dessa hierarquização linguística, há o empobrecimento real da língua menos difundida que vai se tornando inadequada para seus próprios usuários. Nessa etapa, quase toda a população de língua nativa já é bilíngue e muitos passam a ser monolíngues na língua da sociedade predominante. A língua dita minoritária fica reduzida ao âmbito da conversação e é utilizada pra-

ticamente só no círculo familiar para o trato de temas do cotidiano, como relata uma mãe, da Terra Indígena Foxá, em Lajeado.

Eu queria que eles estudassem no idioma também, que tivesse um professor índio também pra estudar no idioma, porque eles estudam mais no português e até em casa eles conversam no português também. Em casa a gente conversa mais em Kaingang, a gente não conversa em português, pra não perder né... Eu sei que um dia eles vão precisar também, quando eu vim morar pra cá eu já sei, o que eles perguntam pra mim eu já sei. Eu acho bom eles fala em português, mas também em Kaingang. (EH1, 13/11/2010, p. 1).

O monolinguíssimo na língua expansionista conduz ao desaparecimento da língua nativa. Em algum momento do processo é possível também que o grupo de língua minoritária assuma uma defesa ativa em prol da sua conservação. Isto, naturalmente, não ocorre de forma isolada, mas estreitamente vinculado ao projeto histórico do grupo do qual a língua faz parte, visando à autoafirmação e autonomia econômica, social e cultural, podendo apoiar-se no processo escolar. Esse processo de articulação é reforçado pelas palavras de um morador da Terra Indígena Foxá:

Hoje nós tamos pleiteando uma escola aqui na aldeia junto a Secretaria de Educação, aonde que hoje a questão da educação indígena vai ser mais reforçada, acho que a gente tá conseguindo acesso a uma construção de uma escola aqui dentro da aldeia, nossas crianças tá só lá fora, vai ficar completamente civilizado mesmo, vai perdendo a cultura, vai perdendo a língua, a leitura, a escrita, então nós tamos forcejando pra vê se construindo esse colégio ainda esse ano, pra que seja reforçada a parte da cultura e da língua. (EH3, 13/11/2010, p. 1).

Segundo Melià (1979), podemos considerar três etapas no processo educativo indígena brasileiro: a primeira seria a socialização, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal. A segunda etapa seria a ritueralização, enquanto integra o indivíduo numa ordem simbólica e religiosa

mais específica. Uma terceira etapa vem a ser a historização, quando a pessoa assume inovações que vão permitir a sua autorrealização e às vezes o exercício de funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo. Inferir, então, que o indígena não tem educação e que essa educação deve ser pensada, planejada e executada por não indígenas é, primeiramente um preconceito e, em segundo lugar, desconhecimento.

Daí deriva o currículo que perpassa tanto a escola indígena quanto a não indígena, e a ideia principal de transformação do “outro”, que, aos olhos da Lei n.º 11.645/2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro. Frente a isto, estão os “outros”, os que devem se tornar objeto de estudo desses que ficam do lado de cá da história, ou seja, “nós”. E quem é esse outro? Esse outro somos nós, se refletirmos à luz do que declarou a professora kaingang Andila Nivygsáñh Inácio, por ocasião da aprovação da referida lei, ressaltando que “[...] a conquista desta lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história de sua ancestralidade (INÁCIO apud BERGAMASCHI, 2010, p. 1).

No Rio Grande do Sul, as escolas indígenas constituem uma realidade na maioria das terras indígenas kaingang e guarani, embora esse fato seja desconhecido pela população, tornando-as invisíveis no cenário educacional. Instituídas por meio de uma legislação própria, caracterizam-se como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por privilegiarem o ensino na língua materna de cada etnia, o que as faz “escolas bilíngues”. Atualmente as escolas indígenas, no Rio Grande do Sul, são em número de 50 e funcionam tanto em terras indígenas oficiais quanto em acampamentos indígenas, atendendo um número de 4.929 alunos no ensino fundamental incompleto ou até o 8º ano; turmas de pré-escola, com 148 alunos, e turmas de EJA, com 377 alunos, segundo dados da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no ano de 2006. Das escolas mencionadas, 46 são estaduais e 4 são mantidas por municípios aos quais as terras indígenas estão adscritas (BERGAMASCHI; DIAS, 2009, p. 94).

O Decreto Presidencial n.º 26, de 1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas do ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações

às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC. Em decorrência disso, a educação escolar indígena poderá se beneficiar de todos os programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A Portaria Interministerial n.º 559/91 define as ações e formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão (BRASIL, 2002b, p. 33).

Além de leis federais, a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul conta com um aporte legal próprio que garante sua especificidade. O Conselho Estadual de Educação afirma em suas resoluções que as escolas indígenas deverão transformar-se num espaço de preservação da cultura, através de um funcionamento específico, diferenciado, bilíngue ou multilíngue, intercultural e comunitário. Para tanto, sugere que a instituição escolar deve ser organizada a partir da cosmologia indígena, assegurando que os professores que nela atuam pertençam ao povo em questão (BRASIL, 2002a).

Percebe-se que a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, a partir de 2010, tem realizado um movimento para acolher as escolas indígenas, adequando as diferenças produzidas pela cosmologia indígena kaingang e guarani no espaço de educação diferenciada. Assim, as universidades também estão sendo convidadas a participar desse movimento que institui a escola indígena específica e diferenciada nas aldeias, muitas vezes mediando diálogos, divulgando pesquisas e promovendo encontros e formação de professores indígenas e não indígenas, numa intermediação intercultural e antropológica, como é o caso de formação de professores em nível de especialização através do Programa de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade em Educação de Jovens e Adultos – Proposta para indígenas (Projeja/Indígena), promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo início em 2010 e previsão de término em 2012. O curso tem a participação de professores indígenas kaingang, guarani e xokleng e professores não indígenas da rede estadual de ensino.

Há uma longa caminhada da escola pública e da escola indígena, em especial, em direção à sistematização de seus saberes e conhecimentos, com o cuidado de não estarem alheios à cultura das suas comunidades

indígenas. A escola, sendo uma instituição não indígena, surgida nos primórdios da colonização brasileira é distinta da educação indígena, e criar uma escola indígena, atualmente, é um constante desafio. Muitas tentativas, erros, e certamente acertos, aconteceram ao longo da história da educação indígena e educação brasileira e percebe-se um espaço vazio entre o que querem e precisam as comunidades indígenas e o que a legislação prevê e, efetivamente, oferece.

3 Terra Indígena Foxá e Escola Manuel Bandeira

A construção da sociabilidade dos kaingang demonstra que há uma clara permanência de princípios, especialmente no que diz respeito às regras de descendência, residência, produção econômica, autoridade política e educação. A estrutura social é visível tanto na distribuição das casas quanto na distribuição das famílias.

Esse é o caso do cacique Dilor Vaz, da Terra Indígena Foxá. Ele tanto participa de questões territoriais envolvendo a comunidade indígena como também se envolve em questões sobre a permanência e educação das crianças indígenas em escola estadual não indígena, no município de Lajeado. Para o cacique Dilor, a frequência e o vínculo das crianças indígenas kaingang na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira, à época da chegada em Lajeado, por volta do ano de 2000, esteve entre os motivos para a permanência da comunidade indígena no território, já que foram empreendidas inúmeras tentativas para que eles retornassem ao território de Nonoai. Sobre isto temos o seguinte relato:

Passamos por muitas dificuldades quando chegamos a Lajeado. Foram feitas muitas coisas pra nos mandar de volta a Nonoai, não facilitaram pra nós. O que garantiu realmente nossa permanência no município de Lajeado foi as crianças estarem no colégio Manuel Bandeira. A partir do momento que as crianças estavam na escola, garantimos nossa permanência no município. (EH2, 15/02/2011, p. 1).

Sobre isso, Perez (2005) argumenta que a educação indígena é assunto de profunda relevância e deveria consistir em objeto de estudo e reflexão, o que não acontece com a devida seriedade; porém, mesmo assim existe a socialização e a educação desenvolvida nas aldeias, a partir das experiências mitológicas entre todos da comunidade. Ela enfatiza que, assim, os indígenas têm educação, mesmo que não frequentem uma escola institucionalizada.

Tratando-se das crianças da Terra Indígena Foxá, em Lajeado, estas frequentam uma escola estadual, de ensino regular, mas que não é uma escola indígena, criada pelo Decreto n.º 9.784, de 06/12/1958, publicado no D.O. de 29/12/1958 e pela Portaria n.º 00320, de 15/12/2000, publicada no D.O. de 19/12/2000, a qual é designada como Escola Estadual de Ensino Fundamental Manuel Bandeira.

Em meados de 2001, professores da escola observaram que crianças indígenas brincavam na pracinha em frente à escola, em horário escolar. Assim, dirigiram-se ao acampamento às margens da RS 130, para conversar com o cacique no sentido de que as crianças fossem matriculadas e frequentassem a escola, o que foi prontamente aceito por ele (EA, 17/11/2010). O total de indígenas atendidos na Escola Manuel Bandeira, em 2010, foi de 13 alunos, com previsão de aumento para o ano seguinte, além de um aluno indígena cego.

Para a comunidade kaingang da Terra Indígena Foxá, a escolarização das suas crianças deveria acontecer dentro da comunidade, em uma escola indígena, bilíngue, intercultural e de qualidade, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394, de 1996), porém, na ausência dessa, entenderam que conduzi-los à Escola Manuel Bandeira, uma escola não indígena, seria uma boa opção. Essa conclusão dos pais e mães indígenas baseou-se na interpretação de que, em situação de acampamento às margens da RS 130, não teria como ser diferente. Posteriormente, quando foram conduzidos ao bairro Jardim do Cedro, onde se estabeleceram como Terra Indígena Foxá, a possibilidade de criação de uma escola dentro da aldeia seria aventada, porém a médio e longo prazo, dados os trâmites burocráticos que envolvem a criação de uma escola.

Para os pais e mães da Terra Indígena Foxá, o importante é que a aprendizagem ocorra, ou seja, querem que seus filhos frequentem a escola

não indígena para que se apropriem de conhecimentos, mas sem perder o contato com a língua e a cultura indígena kaingang.

Eu quero que eles estudem porque um dia eles vão precisar saber. Hoje pra conseguir emprego nas firma tem que saber falar bem o português, né... Mas em casa eu falo só em Kaingang com eles, pra não esquecerem a língua, mas poucos na aldeia sabem bem, com o tempo vão esquecendo. Eu acho bom eles fala em português, mas também o Kaingang (EH3, 13/11/2010, p. 1).

Durante os anos em que os indígenas kaingang, hoje estabelecidos na Terra Indígena Foxá, estavam acampados ao lado da RS 130, mais crianças foram se agregando, sendo matriculadas e frequentando a escola. Inicialmente elas chegavam a Lajeado acompanhando os pais; ficavam por um curto período que antecede a Páscoa para comercializar seu artesanato e, após, retornavam com seus familiares às localidades como Serrinha e/ou Nonoai.

Sobre os sistemas avaliativos, os alunos indígenas kaingang não têm uma avaliação diferenciada, nem em aspectos formais de tempo e espaço e nem de conteúdos. O trabalho de recuperação de conteúdos é feito paralelamente às aulas, no dia a dia, como reza a LDBEN (BRASIL, 1996). Os professores demonstram esforço em atender às necessidades das crianças e relatam dificuldades e propostas de trabalho com eles:

Eles aprendem pelo conhecimento, como as outras crianças. A única coisa é que eles tiveram que aprender mais do que os outros. Eles entraram sem uma caminhada a mais, conhecer, ter confiança, saber usar o banheiro, a merenda, é uma caminhada muito grande. Eu tive uma aluna, que quando entrou, só falava a língua deles. Agora já vem a irmã, que sabe bem menos a língua deles. Eles têm mais dificuldades com o raciocínio lógico, então tem mais dificuldades nos cálculos. A gente nota que os que estão vindo agora têm menos dificuldades que os anteriores. O trabalho é feito como qualquer outro aluno que tem dificuldades. (EC2, 16/12/2010, p. 1).

Percebe-se na fala da entrevistada que, ao dizer que as crianças entraram “sem uma caminhada a mais”, está deixando de considerar a história e a trajetória das crianças indígenas que trazem para a escola a sua própria caminhada, com suas experiências, suas vivências e sua cultura.

Está registrado no Projeto Político-Pedagógico da escola (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MANUEL BANDEIRA, 2007), o compromisso em cuidar para que as questões transversais, como a diversidade étnica, sejam perpassadas pelo currículo e pelas diferentes séries de forma visível e adequada; porém a questão indígena não aparece contemplada de forma específica. Sobre isso, uma entrevistada na escola diz:

Olhando nosso Plano de Ação, nosso Regimento, percebemos que eles não contemplam especificamente a educação indígena, dos alunos indígenas que frequentam a Escola Manuel Bandeira, mas isso é algo que devemos readjustar. Sobre o tempo em que eles estiveram conosco na escola é importante registrar. (EA, 17/11/2010, p. 9).

Sobre educação especial, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda em seu quinto capítulo a educação especial, definida como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 59). Ainda, deve ser assegurado ao aluno o apoio de profissionais especializados para atendimento e que os professores do ensino regular devem ser capacitados para integrar esse aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. E, para a efetiva integração ocorrer, deve haver a educação especial para o trabalho, além do acesso igualitário aos benefícios de programas sociais disponíveis (BRASIL, 1996).

No caso do aluno indígena kaingang (NEE) com deficiência visual, que estuda na Escola Manuel Bandeira, ele está em uma turma de ensino regular e recebe atendimento especializado, no turno inverso, na sala de recursos de outra escola, Colégio Estadual Castelo Branco, também em Lajeado. Além desse atendimento, a professora da sala de recursos

disponibilizou-se a conversar com seus professores e coleguinhas e repassar orientações sobre como podem contribuir para a sua aprendizagem e a sua integração ao grupo, conforme relata uma colega não indígena:

Na sala ele é legal. Ele trabalha com a profe. Quando os colegas estão brigando, ele manda parar. Ele não é irritado, ele não fala palavrão. Ele lê e lê bem. Ele lê como os cegos leem. Quando ele vai ler e precisa trocar a letra, a profe ajuda. Ele conta até 20 com a profe. Ele sabe onde tá a profe. Quando ele fica esperando a profe entrar, meus colegas começam a brigar, ele diz pra parar. Ele sabe caminhar, mas não consegue caminhar sozinho, a gente ajuda, ele tem a varinha dele. Ele escuta o barulhinho de um sininho que a profe tem e vai seguindo, só nas reta, mas ele vai. A gente brinca de gato e rato. É uma roda, aí a gente fala a hora. A profe do Castelinho veio e explicou como brincar com ele. Ele escuta o barulho de um sininho que a profe tem e vai seguindo. (ED4, 16/12/2010, p. 1).

Tanto para os colegas de turma quanto para a professora, trabalhar e conviver com um aluno indígena e com deficiência visual não parece ser empecilho para a aprendizagem e a convivência. O depoimento da professora relata o seguinte:

Hoje, ele veio com o violão e eu tentei ensinar como se escreve violão, mas eu não tinha o violão, então falei que podia ser uma viola, porque era bem pequeno. Quantas vezes precisa abrir a boca pra ser uma viola. Vi-o-la. Então, peguei três fichinhas e dei pra ele. Ele foi procurando e até me surpreendeu, porque ele conseguia falar e “escrever” com as fichinhas. Aí, fui trabalhando a cor da viola, o formato da viola. A irmã ajudava com as cores. Amarelo é a cor do sol. O amarelo dá a sensação do calor do sol, pra que ele compreenda o que é e como é o amarelo. Ele se ri todo. Aí, escrevemos a-ma-re-lo. Quando os outros estão trabalhando sozinhos eu consigo dar mais atenção pra ele. Aí, ele cantou pra mim. Pegou a viola e cantou. Ele mexia no violão pra dar o som. (EC2, 16/12/2010, p. 2).

Todo esse processo tem contribuído para estabelecer uma relação de igualdade entre alunos indígenas e não indígenas em momentos, não só os colegas de classe do aluno com deficiência visual, mas com todos os alunos da escola que convivem com ele, seja no pátio, na biblioteca ou no momento da merenda. Percebe-se, pela conversa com professores e alunos não indígenas da Escola Manuel Bandeira, que é um desafio e um exercício à convivência com as diferenças esse trabalho com as crianças indígenas, especialmente com um indígena deficiente visual, o que requer de toda a comunidade escolar um novo olhar sobre essa questão.

Em relação à convivência, os professores informaram que as crianças indígenas não apresentaram comportamento que expressasse rebeldia ou descontentamento, pelo menos não na escola. Nas entrevistas com as crianças, porém, algumas delas deixaram claro que não gostavam de estar na escola o tempo todo.

Segundo Pereira (1998), o processo de socialização da criança indígena kaingang envolve aprendizagem social. O que ocorre através da aprendizagem social é a formação da personalidade infantil e consequentemente a identidade indígena. As crianças indígenas kaingang que frequentam a Escola Manuel Bandeira estão se socializando também fora do seu ambiente na Terra Indígena, no contato direto com colegas e professores não indígenas, mas também no contato com os saberes oferecidos pelo currículo da escola. As professoras sabem que as crianças são “pessoas de uma cultura diferente”, que deve ser respeitada. Uma professora relata que algumas crianças possuem dificuldades no toque, principalmente no abraço. Por outro lado, outra professora menciona sobre uma aluna indígena, bem pequena, que “sempre abraça a gente e diz: eu te amo muito” (EC2, 16/12/2010, p. 1).

Entrevistando as crianças não indígenas surgem as mais diversas impressões, como observamos no relato de um menino.

Os meus coleguinhos indígenas são legais, são importantes, são amigos. Eu gosto mais do [Y] porque ele joga bola comigo, ele me ajuda. Quando ele tem dificuldade nas contas eu o ajudo. Sobre o coleguinha cego, fica difícil pra ele brincar, mas brincamos com bola e ele brinca junto. Eles não são diferentes de nós, não imagino o lugar onde eles vivem, não sei nada deles. (ED5, 16/12/2010, p. 1).

Há uma professora que relata não perceber nenhuma dificuldade no relacionamento entre as crianças, mas que a questão do cheiro “é algo que incomoda e nos trabalhos em grupo há uma resistência” e aos poucos vão se soltando (EC3, 16/12/2010, p. 1). Diz também que é preciso respeitar a cultura das crianças indígenas e que todo e qualquer acontecimento envolvendo a presença deles deve ser motivo para repensar o trabalho pedagógico da escola.

As crianças kaingang mostraram-se tímidas ao participarem de entrevista e serem questionadas sobre alguns aspectos em sua vida escolar na escola não indígena. Suas impressões e respostas apresentaram-se diferentes, mas todas, invariavelmente, disseram que gostam da professora. Apenas duas crianças entrevistadas disseram não gostar dos colegas.

Gosto da escola, mas não gosto dos colegas porque eles brigam comigo. Fico braba com eles também (EF1, 17/12/2010, p. 1)
 Não gosto dos colegas, eles são chatos. Quando vão brincar, não convidam para brincar junto. Minha melhor amiga é a A e a B. Gosto da professora e de ir na escola, mas eles me tratam diferente porque sou índia. Não brigo. Acho que aprendo com os colegas, aprendo a prestar atenção na professora. Eu ensino eles a fazer continhas. (EF2, 17/12/2010, p. 1).

Essas crianças estão iniciando na escola, o que pode ser um elemento facilitador para esse “não gostar”, pois é um período de adaptação, onde estão fora da sua aldeia, da sua comunidade. Esse contato não é tão simples assim, apesar de irem e voltarem juntas da escola e de ficarem em grupos, como relata uma professora:

No início eles ficavam em grupos e andavam sempre juntos, ainda andam. No recreio eles se juntam num canto, mas já se misturam mais. Têm os meninos que gostam de futebol e isso aproxima eles. (EC3, 16/12/2010, p.2).

Um dos alunos kaingang mais antigos na Escola Manuel Bandeira, que apresenta maior fluência oral, e menos timidez, em sua entrevista relata:

O que eu mais gosto na escola é dos professores, dos amigo. Acho que fomos muito bem recebidos na escola. Eles ensinam muitas coisas como me ajudam a fazer alguns cálculos que eu não sei, às vezes me ajudam em alguma tarefa ou em um trabalho em equipe, dupla, é muito bom pra mim. Eu ensino algumas palavras em nossa língua. Pra eles é muito bom, né. As brincadeiras que mais brincamos é pega-pega, pica-esconde. A gente gosta de futebol e subir em árvores. Quero continuar estudando, mas não tenho ideia, mas com o passar do tempo, sim. Quando eu crescer quero ser jogador de futebol, vou na escolinha de futebol. (EF4, 17/12/2010, p. 1).

Para os pais e mães indígenas entrevistados, a presença dos seus filhos e filhas na Escola Manuel Bandeira é um fator de garantia de aprendizagem, educação e possibilidade de continuidade em sua escolarização. A liderança da Terra Indígena Foxá estabelece os vínculos necessários de forma a ter e a dar informações aos seus sobre a continuidade escolar em nível superior, especificamente em universidade federal. Também há comprometimento dos pais em comparecerem às reuniões na escola, o que consiste em uma oportunidade para pais e professores se conhecerem e trocarem impressões sobre a aprendizagem das crianças.

No ambiente da Escola Manuel Bandeira, elas vão vivenciar outras experiências que serão percebidas a partir da sua base de educação: a família e a comunidade da aldeia. Brincando, imitando os pais, ouvindo histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas. Segundo Monteiro (2004), as crianças indígenas raramente são punidas e quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades. Desde cedo as crianças aprendem as regras do jogo social, mesmo os pais sendo os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos.

4 Considerações finais

Constata-se uma caminhada da comunidade escolar da Escola Manuel Bandeira em relação à educação indígena kaingang, por uma de-

manda não planejada. Mas deve-se registrar, também, que a trajetória dos indígenas kaingang da Terra Indígena Foxá é de luta e reivindicações na área da educação. Desde 2005, há registros de reivindicações no sentido de ser criada uma escola específica e diferenciada na aldeia, para que as crianças kaingang e também os indígenas adultos possam ser atendidos, alfabetizados e terem sua educação continuada por um professor indígena bilíngue. Além de tentarem garantir a permanência em terras que foram de seus ancestrais, eles sentem e expressam a necessidade de suas crianças e dos moradores da terra indígena buscarem no conhecimento a garantia de preservação de suas origens, de sua alteridade e de sua ancestralidade. Ressaltamos, por fim, que em março de 2011, iniciou-se o processo para criação de uma escola na Terra Indígena e que, tudo indica, denominar-se-á Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gatén (Espírito da Terra em kaingang). Portanto, nos parece que as crianças indígenas kaingang, da Terra Indígena Foxá, finalmente vão poder frequentar uma escola indígena, específica, diferenciada e bilíngue, conforme desejam e estabelecem seus direitos constitucionais garantidos pela legislação educacional brasileira e políticas educacionais para educação indígena.

Referências

BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Ensino de História, a Lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. L. M.; PEREIRA, N. M.; BERGAMASCHI, M. A.; GEDOZ, T.; PADRÓS, E. S. (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação, ANPUH/RS, 2010. p. 1-15.

_____; DIAS, F. P. Káki karan fá: reflexões acerca da educação escolar. In: SILVA, G. P. S.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. C. (Org.). *RS Indio, Cartografias sobre a Produção do Conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 99-104.

_____; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 1-19, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt&ext&pid=S010201882010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2011.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. n.º 48, p. 1, 11/03/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB nº 383/2002, de 03 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF, 2002b.

EA – Entrevista realizada em 17/11/2010, gravada em MP3, com duração de 46 minutos. Lajeado/RS.

EC2 – Entrevista realizada em 16/12/2010, gravada em MP3, com duração de 30 minutos. Lajeado/RS.

EC3 – Entrevista realizada em 16/12/2010, gravada em MP3, com duração de 17 minutos. Lajeado/RS.

ED4 – Entrevista realizada em 16/12/2010, gravada em MP3, com duração de 20 minutos. Lajeado/RS.

ED5 – Entrevista realizada em 16/12/2010, gravada em MP3, com duração de 15 minutos. Lajeado/RS.

EF2 – Entrevista realizada em 17/12/2010, gravada em MP3, com duração de 5 minutos. Lajeado/RS.

EF4 – Entrevista realizada em 17/12/2010, gravada em MP3, com duração de 5 minutos. Lajeado/RS.

EH1 – Entrevista realizada em 13/11/2010, gravada em MP3, com duração de 22 minutos. Lajeado/RS.

EH2 – Entrevista realizada em 15/02/2011, gravada em MP3, com duração de 25 minutos. Lajeado/RS.

EH3 – Entrevista realizada em 13/11/2010, gravada em MP3, com duração de 50 minutos. Lajeado/RS.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MANUEL BANDEIRA. *Projeto Político Pedagógico*. Lajeado, 2007.

LAROQUE, L. F. da S. Os Kaingangs: Momentos de Historicidade Indígenas. In: BOEIRA, N.; GOLIN, T. *Povos Indígenas*. Passo Fundo: Méritos, 2009. p. 81-109.

LIMA, M. E. O.; ALMEIDA, A. M. M. de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 17-27, 2010.

MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTEIRO, J. M. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A Temática Indígena na Escola*. Novos Subsídios para professores de 1º e 2º Graus. São Paulo: Global, 2004. p. 222-229.

PEREIRA, C. S. *Meninas e Meninos Kaingang: O Processo de Socialização*. Londrina: UEL, 1998.

PEREZ, A. L. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 228-241, 2005.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M.. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, Luís D. (Org.). *A Temática Indígena na Escola*. Novos Subsídios para professores de professores de 1º e 2º Graus. São Paulo, Global Editora, 2004. p.149-170.

A
R
T
I
G
O
S

Recebido em 29 abr. 2015 / Aprovado em 1º jun. 2015

Para referenciar este texto

GONÇALVES, L. M. C.; LAROQUE, L. F. Políticas educacionais para a educação indígena: um estudo de caso de crianças indígenas kaingang em uma escola do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul/Brasil. *EcoS*, São Paulo, n. 37, p. 163-179. maio/ago. 2015.

