

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARIA LAURA BRITO ORTIS - TARIANA

**EDUCAÇÃO INDÍGENA KAINGANG: MEDIAÇÕES, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS
(CANELA/RS)**

**CAXIAS DO SUL
2023**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

O77e Ortis, Maria Laura Brito
Educação indígena Kaingang [recurso eletrônico] : mediações, histórias e memórias (Canela/RS) / Maria Laura Brito Ortis. – 2024.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Terciane Ângela Luchese.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Índios - Educação. 2. Índios Kaingang - Canela (RS). 3. Cultura. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376.7(=1-82)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



“Educação Indígena Kaingang: Mediações, Histórias e Memórias (Canela/RS)”

Maria Laura Brito Ortis

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2024.

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente - UCS)

Dra. Eliana Relá (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Daniel Luciano Gevehr (FACCAT)



O saber indígena consiste no silêncio dos ventos, no canto dos pássaros, no embalar das folhas, no olhar indígena, no balanço do maracá e na pisada firme. Edilene Batista Kiriri, indígena e Pedagoga da Etnia Kiriri

Agradecimento

À **Deus**, o dono de todo o conhecimento, dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela iluminação divina nos momentos difíceis desta caminhada, nas inseguranças e nos medos durante o percurso.

A **minha família**, o incentivo de sempre buscar o que almejo; mesmo longe sempre me apoiaram a não desistir dos meus sonhos e a compreensão de que alcançar novos horizontes, mundo afora, faz parte da busca por melhor qualidade de vida.

Aos **amigos**, e de modo especial ao Volnei Reolon, a compreensão nos momentos de ausência e impaciência; nas terças-feiras, sair do seu trabalho mais cedo mesmo cansado, para me levar até Caxias do Sul para eu participar das aulas, e sempre me motivando no momento da ansiedade constante durante esta pesquisa. Seu carinho e afeto e atenção foram a base de apoio que eu precisava perante minha inquietude.

Aos **colegas** do mestrado as amizades construídas, as risadas e, principalmente, por compartilharem momentos de aprendizado.

Aos **grupo de Indígenas Kaingang** da aldeia Kógunh Mág na pessoa do Cacique Mauricio Salvador, que foram muito importantes e que tiveram grande importância contribuições para concluir a escrita desta dissertação.

À **minha orientadora Prof.^a Dr.^a Terciane Angela Luchese** pelo empenho, dedicação e contribuição no desenvolvimento das atividades, pela paciência e incentivo, principalmente nos momentos de fraqueza e desmotivação demonstrados por mim em algumas situações.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, foram importantes nesta caminhada de mestrado, me fazendo melhorar como profissional e crescer como pessoa.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul. A investigação trata do grupo Kaingang que vive em Canela/RS e o problema que mobilizou a investigação foi: como as experiências vividas e compartilhadas permitem preservar as memórias e as histórias ancestrais? E como mediam os saberes construídos para preservação cultural? A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o processo de preservação de saberes e culturas por meio de mediações no grupo Kaingang que vive em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias do grupo. Para sua realização, além de pesquisa bibliográfica, metodologicamente realizou-se entrevistas fundamentadas na História Oral, com Cacique Mauricio Veñ Taĩn; Oseias da Silva (Jymĩ); Viviane Farias (Jakufej); Márcio Salvador (Kakupry), Josemari da Silva Corrêa; Marlene Salvador; Alexandre Tomas Pereira (Vén Kág); e Juliana Lopes (Pejó), indígenas da etnia Kaingang da Aldeia Kógunh Mág. Os principais autores que fundamentam o estudo são: Ferreira (2013, 2020), Claudino (2013), Markus (2006) e Halbwachs (2006). Início apresentando um ponto da minha história como indígena da etnia Tariana e os principais aprendizados. Na sequência, a partir de referencial bibliográfico, situo a História Dos Povos Indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul, discorrendo sobre a história de luta e conquista dentro do território e sua organização sociocultural. Na continuidade, procuro evidenciar a importância da educação no contexto escolar indígena, onde os saberes e as histórias são transmitidos por meio da oralidade na língua materna da comunidade e que a escrita é utilizada para que a oralidade seja registrada. E, ainda, apresento as vivências de um grupo de indígenas Kaingang que há pouco tempo vivem na floresta Nacional do Ibama em Canela. A partir de entrevistas, apresento a análise das memórias e tradições desse grupo, o qual é interligado com o cosmo, com entendimento na compreensão dos aspectos da natureza. É importante perceber que os Kaingang mantêm muito vivas em suas memórias as formas de ensinar as crianças de acordo com seus processos próprios e isso está sendo ressignificado como um importante espaço de fortalecer a construção e o empoderamento do povo Kaingang. A vida dos indígenas Kaingang funciona com base na espiritualidade, que permeia aspectos culturais no respeito à identidade: as pinturas na confecção dos artesanatos e a manutenção das tradições, da história, do idioma e do conhecimento indígenas enaltecem os saberes ancestrais. Assim, a crença na interdependência desses indígenas e da natureza favorece a preservação da natureza, pois garante também a sobrevivência da sua própria cultura e do povo Kaingang. Salientamos a importância de preservação cultural por meio da convivência, de conservação de rituais que entre os mais jovens e mais velhos, pela oralidade, são tradições mantidas.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias; Educação Indígena; Tradições; Memórias; Mediações.

ABSTRACT

This research is linked to the History and Philosophy of Education research line of the Postgraduate Program in Education, Master's course at the University of Caxias do Sul. The investigation deals with the Kaingang group that lives in Canela/RS and the problem that mobilized the investigation was: how do lived and shared experiences allow us to preserve ancestral memories and stories? And how do they measure the knowledge constructed for cultural preservation? The research had the general objective: Analyze the process of preserving knowledge and cultures through mediations in the Kaingang group that lives in Canela/RS, thinking about the traditions, memories and stories of the group. To carry it out, in addition to bibliographical research, methodologically interviews were carried out based on Oral History, with Cacique Mauricio Veñ Taĩn; Oseias da Silva (Jymĩ); Viviane Farias (Jakufej); Márcio Salvador (Kakupry), Josemari da Silva Corrêa; Marlene Salvador; Alexandre Tomas Pereira (Vén Kág) Juliana Lopes (Peĩó) indigenous people of the Kaingang ethnic group from Kógunh Mág Village. The main authors behind the study are: Ferreira (2013, 2020), Claudino (2013), Markus (2006) and Halbwachs (2006). I begin by presenting a point in my history as an indigenous person of the Tariana ethnic group and the main lessons learned. Next, using bibliographical references, I situate the History of the Kaingang Indigenous Peoples in Rio Grande do Sul, discussing the history of struggle and conquest within the territory and sociocultural organization. Continuing, I seek to highlight the importance of education in the indigenous school context where knowledge and stories are transmitted orally in the community's mother tongue and that writing is used so that orality is recorded. And, furthermore, I present the experiences of a group of Kaingang indigenous people who recently lived in the Ibama National Forest in Canela, and through interviews, an analysis was made of the memories and traditions of this group, where they are interconnected with the cosmos, the understanding in understanding aspects of nature. It is important to realize that the Kaingang keep the ways of teaching children according to their own processes very vivid in their memories and this is being redefined as an important space to strengthen the construction and empowerment of the Kaingang people. The life of the Kaingang indigenous people works based on spirituality, which permeates cultural aspects in respect for identity: paintings in the making of handicrafts and the maintenance of traditions, history, language, and indigenous knowledge, praising ancestral knowledge. Therefore, the belief in the interdependence of these indigenous people and nature favors the preservation of nature, as it also guarantees the survival of their own culture and that of the Kaingang people. We emphasize the importance of cultural preservation through coexistence, of preserving rituals that, among the youngest and oldest, are maintained traditions orally.

KEYWORDS: Stories, Indigenous Education, Traditions, Memories, Mediations

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. CAPÍTULO II	
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL	46
2.1 – COMUNIDADE INDÍGENA KAINGANG DA SERRA GAÚCHA	55
3. CAPÍTULO III	
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NÃO-ESCOLAR	61
3.1 – BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	70
4. CAPÍTULO IV	
MEMÓRIAS EDUCATIVAS, HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS	82
4.1 – A CONSERVAÇÃO DOS RITUAIS COSMOLÓGICOS	90
4.2 – OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DOS KAINGANG	98
4.2.1 – O USO DE ERVAS MEDICINAIS	99
4.3 – TRADIÇÃO E SABERES ANCESTRAIS.....	104
4.4 – A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS KAINGANG E A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NATIVA	107
4.4.1 – ARTESANATOS NA CULTURA INDÍGENA KAINGANG.....	111
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A	
QUESTIONÁRIO 1 – HOMENS e MULHERES	129
APÊNDICE B	
TERMO DE AUTORIZAÇÃO	130
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	131
DECLARAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL – TCPR.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Temas e Autores Referentes ao ao objeto investigado.....	19
Quadro 02 – Nomes dos Entrevistados	43
Quadro 03 – Os Kaingang no Rio Grande do Sul, aspectos históricos.....	48
Quadro 04 – Denominações dos Grupos Indígenas	50
Quadro 05 – Tronco Macro Jê, com ênfase na língua Kaingang	52
Quadro 06 – Nome, descrição e imagem das brincadeiras e brinquedos.....	76
Quadro 07 – Identificação de Grafismo dos grupos: Kamé, kairu	94
Quadro 08 – Relação de Parentesco dos Indígenas Kaingang.....	95
Quadro 09 – Sementes utilizadas para confeccionar brincos, colares	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa da visão real da Floresta Nacional	15
Figura 02 – Roteiros para chegar à Floresta Nacional	16
Figura 03 – Mapa visual entre os meios de chegar à Floresta Nacional	16
Figura 04 – A entrada para a Floresta Nacional	17
Figura 05 – Hidrografia: três lagoas na floresta	17
Figura 06 – Área principal de visitação da Floresta Nacional	18
Figura 07 – Vista aérea da Floresta Nacional	18
Figura 08 – Momento de diálogo da autora com as mulheres indígenas kaingang.....	43
Figura 09 – Momento de brincar com as crianças na Escola Municipal de Gramado	75
Figura 10 – Visita de Campo: Cacique Mauricio, Olivia Brito e Maria Laura.....	83
Figura 11 – Visita de Campo: Livro de história contada pelo Cacique Mauricio Veñ Tain Salvador	84
Figura 12 – Visita de campo: a caminhada para conhecer e escola Indígena/ posto de saúde e casa de reza: Cacique Mauricio, Olivia Brito, Joseana Brito , Joice Brito e Tariana Laura.....	85
Figura 13 – Visita de campo: O Cacique Mauricio, Olivia Brito e Tariana Maria Laura	86
Figura 14 – Escola Indígena JAGTYG FYKÓG e posto de Saúde Indígena KÓGUNH SI.....	87
Figura 15 – Visita de campo: o cacique explicando a existência da casa de reza.....	88
Figura 16 – Visita de campo: Tariana entrevistando a Indígena Marilene Salvador.....	89
Figura 17 – Visita de campo: Momento que o professor Yaguiner da Silva esteve para fazer correção das palavras em Kaingang	90
Figura 18 – Casa de reza dos Kaingang – Canela/RS	110
Figura 19 – Olivia Brito e Tariana Maria Laura – confeccionando porta panela.....	112
Figura 20 – Mulher indígena Tariana no tear tecendo o tapete de tucum para confecção de bolsas.....	113
Figura 21 – Taquareira.....	115
Figura 22 – Artesanatos confeccionados pelos indígenas kaingang.....	116
Figura 23 – Cesta feita com palha de taquara e cipó	116

LISTA DE ABREVIATURAS

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena

TCLE – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

TCPR – Termo De Compromisso Do Pesquisador Responsável

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

SIRGAS – Sistema de Referência Geocêntrico para a América do Sul

FUNASA – Fundação Nacional da Saúde

FLONA – Floresta Nacional

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

SEC – Secretaria Estadual da Educação

SPI - Serviço de Proteção de Índios

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a Educação Indígena Kaingang, em especial analisando um grupo que vive em Canela, Rio Grande do Sul, na reserva FLONA - Floresta Nacional do IBAMA. O intuito é analisar as mediações, as histórias e as memórias das práticas educativas vividas numa pequena aldeia situada no interior de um município gaúcho. Vive dentro desse território um grupo de povos Indígenas kaingang formado por nove famílias vivendo na aldeia por eles denominada *Konhún Mág*, em Canela.

Uma das dificuldades enfrentadas por esse grupo é não ter uma escola própria e a falta de professores indígenas capacitados que possam, diante da política educacional nacional, aplicar os conhecimentos e os conteúdos específicos à realidade dentro desta pequena aldeia. Mesmo assim, segundo o Professor Mauricio Ven-tãin Salvador, atualmente Cacique da aldeia,

para nós a Floresta é uma escola, a gente faz saídas de campo para dentro da mata com as crianças. Elas são muito curiosas. Para não assustar muito elas, nós explicamos que os espíritos não estão aqui para judiar de nós, mas para nos ajudar em tudo o que precisamos. Nossas crianças já vêm tendo esse conhecimento desde cedo. (Maurício Ven-tãin Salvador, cacique, 2023).

E ele ainda afirma que os filhos não vão ter só aula dentro de uma sala. Eles vão ter aulas dentro da floresta também. Sabemos que, para um indígena que vive e convive dentro da comunidade indígena, é muito difícil, pois na Escola que não seja indígena encontra-se e confronta-se com várias culturas que trazem desafios significativos sobre o que é importante aprender, sobre cultura e modos de vida, entre outros.

O professor Mauricio Ven-tãin Salvador também afirma que o ensinamento dos filhos é o valor coletivo. “De um ajudar o outro. Porque cada um tem seus talentos. Nós percebemos que, quando nossos filhos vão estudar numa escola não-indígena, fora da aldeia, o ensinamento que é colocado para eles é que devem ser os melhores, para conquistar o melhor cargo, o melhor emprego, a melhor função. Mas esse é o ensino de um não-indígena”. Ele ainda completa dizendo: “O nosso ensino, que passamos para as nossas crianças, é que elas aprendam a fazer a cestaria, as comidas típicas. Para que ajudem e respeitem e escutem os mais velhos, para que tirem lições deles, porque vem deles a sabedoria” (entrevista de 20/03/2024).

Diante dessa preocupação, bem como das práticas culturais indígenas da pequena aldeia, é que proponho a análise da preservação das práticas educativas

culturais das tradições indígenas e o significado da rememoração das mesmas tradições no século em que vivemos. Assim, pode inspirar na elaboração dos recursos e materiais didáticos, que sejam importantes à sobrevivência indígenas e ao desenvolvimento de sua riqueza cultural. A seguir, situo meu próprio itinerário de vida, pois está associado à dissertação e, dialogando com outra etnia indígena, percebo as conexões e os distanciamentos possíveis.

A minha trajetória pessoal e profissional alinha os aspectos de vivência educacional ao desejo em prosseguir nos estudos de pós-graduação em Educação. Contando um pouco da minha trajetória, sou **Maria Laura Brito Ortis**, sou indígena, filha de Jacinto Ortis – Colombiano (falecido) e de Olivia Brito – Indígena, da etnia Tariana, do Distrito de Iauaretê, que fica na cabeceira do Amazonas, fronteira com Brasil/Colômbia, mais conhecida como Cachoeira da Onça, do Município de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas. A etnia Tariana, cujo significado é “filhos do sangue do trovão”, DIAPÓ DIROÁ MASÍ, de origem Aruak, tem hoje a imensa maioria dos Tariana falando a língua Tukano. Mas eu sou de uma família falante da própria língua e tenho nome de benzimento indígena “Balida” e meu nome Indígena é KUMATAHRO, que quer dizer, primogênita, mulher acolhedora, alegre e batalhadora, porém eu sou falante não da língua materna, mas da língua Tukano.

Desde criança a minha vida foi de batalha e sofrimento. Eu cresci na Colômbia até meus 5 anos, e nesse tempo os meus avós foram em busca da minha mãe e a trouxeram com eles. Assim, passei a residir na comunidade do alto rio Waupes Santa Rosa, onde, naquela época, dormíamos em redes, cozinávamos em fogo à lenha, trabalhávamos em roças, nas plantações de mandioca para poder fazer farinhas para auto sustento. E, tirando alguns fatos marcantes, minha infância foi de muitas aventuras, cresci mesmo no interior de Iauaretê, num lugar calmo e confortável. Como qualquer criança, eu gostava de pescar, de tomar banho nos igarapés, nas cachoeiras e de passear na floresta. Apesar de, em alguns momentos, sofrer ataque de algumas epidemias de gripe, coqueluche, sarampo, catapora e outros tipos de doenças que apareciam, tive uma infância muito feliz, como também as crianças da minha época, e até agora continuo em busca daquilo que sonho e acredito.

Dos meus primeiros passos no aprendizado, partilho algumas memórias. Eu sempre estudei em escola pública, fui alfabetizada na primeira série e, mesmo sendo uma garota tímida, tinha uma vontade expressiva em ajudar a professora a ensinar os outros alunos da turma. Mas naquela época o aluno ainda era visto como aquele que

deve aprender e todos eram considerados iguais para o tempo de aprender, nossas especificidades não eram tão valorizadas.

Como grande parte dos professores, minha escolha pela docência vem desde a infância. Desde criança me divertia brincando em dar aulas para os colegas e ajudar os meus colegas a realizarem as tarefas na minha casa. A profissão de professora brilhou meus olhos, e, na educação superior, refletia muito sobre grandes pensadores que falam da educação.

Meus primeiros professores me encantavam ao darem aulas para minha turma das séries iniciais e as primeiras vivências que tive de brincar de ser professora foram vinculadas a fazer as atividades com meus colegas e, a meu modo, ensiná-los a ler e a escrever, e acreditava que eles aprendiam.

Toda a vida escolar começou numa comunidade chamada Santa Rosa, numa escola multisseriada, com uma professora ou por anos um professor, pois a cada ano trocava de docente. Nessas comunidades, estudei até a 5ª série. E como era nosso dia-a-dia, além de escola? Nós, estudantes, tínhamos uma roça que cuidávamos, plantando árvores frutíferas, hortaliças, como cana, abacaxi, cupuaçu, macaxeira, e outras coisas, era dessa plantação que faziam nossa merenda. E na nossa cultura, a criança, desde pequena, começa aprender a plantar e isso não deixa de ser um aprendizado.

Quando passei para a série seguinte, me mudei para junto dos meus avós no Distrito de Iauaretê, onde pude continuar meus estudos. Naquela época a minha mãe já morava em Iauaretê para trabalhar e para nos sustentar.

Em 1995, terminei o Ensino Fundamental no Distrito. Assim que terminei, me mudei para a cidade de Curitiba/PR com minha tia e, como ela não tinha oportunidades de me cuidar, me colocou no Internato de freiras Salesianas, que me mandaram para Campos Novos/SC. Naquela cidade havia uma escola para as meninas que não tinham condições de pagar os estudos, assim ingressei em uma escola de Ensino Médio com diversos professores graduados, que nos incentivaram na leitura e na pesquisa. Nas minhas horas vagas em casa, eu dava aulas para as minhas colegas fazerem as atividades de casa que a escola solicitava.

Em 1999 terminei o Ensino Médio e retornei para o Amazonas perto da minha mãe. Em 2001, em Iauaretê, fiz o Magistério. Assim que me formei, comecei a dar aula na escola ADANA, em São Gabriel da Cachoeira. Mas eu tinha sonhos e, assim, em 2006, fiz vestibular na Universidade do Estado do Amazonas, no qual fui aprovada

para cursar Pedagogia por ser uma das minhas escolhas. Já no início da faculdade, comecei a trabalhar numa escola privada como Orientadora Educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio, assim realizando um sonho profissional.

Essa é minha origem, de uma família muito simples. Destaco, em especial, minha mãe, que, mesmo analfabeta, fez um esforço gigantesco para que a filha estudasse. Essa atitude dela me impulsionou a enxergar que eu tinha que me esforçar para que outras pessoas pudessem estudar também.

A escolha por ser professora também foi perceber que a sociedade precisava que as pessoas compreendessem o seu verdadeiro papel para melhorar e transformar vidas. O quanto elas poderiam, sabendo desse papel, contribuir para a mudança das relações sociais, para a sociedade ser mais justa e observá-las como seres humanos, como sujeitos, como seres que agem, compreendem e transformam a sociedade. O professor sabe do seu papel no mundo do trabalho e, por isso, pode atuar para que seu trabalho contribua com a sociedade, para melhorar a vida dos que convivem e aprendem, ajudando a construir uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária.

Em 2001 fiz o Magistério e hoje sou graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas-AM, tendo concluído o nível superior no ano 2012. Após, cursei uma Especialização em Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, outra em Coordenação, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional – UNIBF- RS (ano 2021), ainda Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar – UNIFG-RS (ano 2022) e também Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial – FDA-RS (ano 2018). Atualmente sou Orientadora Educacional do segmento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Presidente Vargas do Município de Gramado/RS.

A minha caminhada enquanto profissional começou em 2002 e 2003 quando fui trabalhar com a Educação Infantil no processo de alfabetização. De 2006 a 2011, trabalhei como Orientadora Educacional na rede privada em Manaus/AM, onde pude acompanhar o ensino na realização dos planejamentos escolares, orientações pedagógicas, acompanhamento e monitoramento das aprendizagens e formação continuada para os profissionais da rede dos segmentos das séries iniciais da educação do campo, urbana e da modalidade de educação especial inseridas nesse segmento

Em 2012 fui para o Município de Barcelos/AM, onde atuei como Coordenadora pedagógica do Ensino Médio, coordenando e orientando aos professores no

planejamento e para desenvolverem com qualidade o processo de ensino, o monitoramento das aprendizagens e os serviços prestados nela.

Entre 2013 e 2014, no município de São Gabriel da Cachoeira, tive outro tipo de experiência, mas na área social, pois atuei na coordenação do Projeto Kunhatai Uka Suri (casa da Menina Feliz), que promovia atividades extraclases nos contraturnos, no total de 300 meninas entre 06 a 17 anos de idade. Nesse mesmo espaço também funcionava o abrigo que acolhia 24 meninas em situação de risco.

Em 2018 fiz o concurso do Município de Gramado/RS e passei para a função de Orientadora Educacional. Enquanto esperava ser chamada como efetiva, fiquei trabalhando neste ano nos Processos Seletivos de educação, lecionando da Educação Infantil a Anos Iniciais em outros Municípios. Em 2021, seguindo pela classificação do concurso, me chamaram para assumir a função de Orientadora Educacional, mas como Processo Temporário por 1 ano. Contrato esse que encerrou-se em março de 2022.

Em julho de 2022 fui chamada para cargo efetivo do Concurso, para a função de Orientadora Educacional. Desse modo, estou exercendo a minha função na Escola Municipal Presidente Vargas, em Gramado/RS, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.

Na minha atuação como professora e orientadora do processo de ensino, trabalho com orientações pedagógicas para supervisores, gestores e professores de ensino, tenho como ponto de partida acompanhamento *in locus* das escolas, além de diversos relatos de professores, supervisores e gestores sobre os desafios encontrados na escola e na atuação pedagógica. Os mais frequentes depoimentos são sobre alunos que não conseguem aprender devido a apresentar baixa capacidade intencional e baixa concentração, que são descritas como o déficit mais notável no domínio do funcionamento perceptivo-cognitivo e da atenção.

Como professora, trabalho em turmas das séries iniciais. Minha atuação como mediadora do ensino enfrenta vários desafios diante das especificidades de cada aluno.

Muitas vezes me vem um questionamento, o que estou fazendo aqui no Rio Grande do Sul, sozinha, sem família? E de que maneira eu, enquanto indígena, professora, posso contribuir na formação de professores Indígenas que trabalham desde a Educação Infantil até o Ensino Médio? Mas acredito que tudo que adquirir de conhecimento, um dia eu vou contribuir na formação dos meus colegas professores

Indígenas. Hoje, com força de vontade e sempre buscando enriquecer conhecimentos, quero muito seguir minha formação no Curso de Mestrado desta Instituição.

Diante dos desafios encontrados na minha atuação como Orientadora Educacional e no acompanhamento no processo de aprendizagem dos alunos, vi a necessidade de avançar no meu conhecimento (estudo), pois sempre tive o sonho de não parar de estudar. Foi com essa força e coragem que eu busquei fazer o Mestrado em Educação. Eu, como indígena, tenho muita dificuldade de adentrar, muitas vezes, na cultura do povo não-indígena, principalmente no sentido da linguagem, pois para quem fala várias línguas dificulta fazer o outro entender. Entender a cultura e valorizar o indígena nos tempos atuais é um desafio muito grande. A escolha por ser professora também foi por perceber e sonhar que a sociedade precisava que as pessoas compreendessem o seu verdadeiro papel para melhorar e transformar vidas. O quanto elas poderiam, sabendo desse papel, contribuir para a mudança das relações sociais, para a sociedade ser mais justa, observar como seres humanos, como sujeitos, como seres que agem, compreendem e transformam a sociedade. O professor sabe o seu papel no mundo do trabalho e por isso pode atuar e contribuir com a sociedade, para melhorar a vida, atuando na construção de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária. Considerando o meu vínculo cultural indígena e minha atuação hoje em escola, o desejo por contribuir com um estudo sobre os Kaingang - suas histórias, memórias e práticas culturais - que habitam o território na Floresta Nacional do IBAMA, em Canela, se concretiza na presente dissertação.

O interesse em conhecer a cultura Kaingang surgiu na participação de uma oficina do Encontro Pedagógico em 2022. Até então não conhecia e nem sabia que havia uma aldeia indígena perto da cidade onde moro. Foi assim que, quando ingressei no Mestrado, veio mais forte a ideia de pesquisar a Educação Indígena de uma pequena aldeia localizada no território da Floresta Nacional de Canela. Foi conversando com o cacique Maurício, que soube que não havia uma “Escola Indígena” pronta, mas os filhos estudavam em escola regular. Diante desse desafio, surgiu o tema da pesquisa que busca aprofundar e conhecer as mediações, histórias e memórias, com afirmação do professor Maurício – o maior tesouro que o povo indígena tem é tradição e preservar a história indígena.

Acredito, como indígena Tariana(Talyáseri), no que meu avô dizia: que os indígenas são os guardiões da floresta, mas do que um lar, mais do que o lugar onde

habitam os espíritos, a floresta é uma escola. Tudo o que um indígena precisa aprender sobre vida e morte, doença e cura, enfim, sobre as revelações do porvir, está para ser desvelado floresta adentro.

Considerando o grupo Kaingang que vive na Floresta Nacional do IBAMA em Canela, Rio Grande do Sul, e seus processos de aprendizagem, o **problema de pesquisa** pode ser expresso por meio das perguntas: como as experiências vividas e compartilhadas permitem preservar as memórias e as histórias ancestrais? E como mediam os saberes construídos para preservação cultural? A princípio, as culturas indígenas dentro e fora da escola podem ser incorporadas como uma forma de aprendizagem com suas histórias e vivências. Para isso, é necessário a construção desse processo a partir de uma pesquisa mais abrangente e analisar quais são as mediações pedagógicas que podem contribuir para a vivência da cultura e Educação indígena.

Para a presente proposta, tenho como **objetivo geral**: Analisar o processo de preservação de saberes e culturas por meio de mediações no grupo Kaingang que vive em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias do grupo. E, os **objetivos específicos** são:

- Estudar a história dos Kaingang no Rio Grande do Sul e do grupo que vive em Canela.
- Entrevistar e buscar compreender os saberes, a cultura e os modos de vida do grupo Indígena Kaingang que vive em Canela.
- Mapear e registrar as mediações culturais e os saberes ensinados para preservar as tradições, as memórias e as histórias do grupo Indígena Kaingang que mora na Floresta Nacional do IBAMA em Canela/RS.

Para compreender a delimitação espacial da pesquisa é importante mencionar que grupo habita a Floresta Nacional localizada no Bairro Ulisses de Abreu, anteriormente denominado Tiririca, no município de Canela, Rio Grande do Sul, tendo a sede administrativa nas coordenadas geográficas 29° 19' 22"S e 050° 48' 56"O, Datum SIRGAS 2000. Partindo do Parque do Caracol, pode-se seguir por mais 1,8 km em direção ao Parque da Ferradura (trecho em processo de pavimentação asfáltica), tomando-se à direita em direção à Flona de Canela por mais 4,0km em estrada de terra. Conforme mapa exposto na Figura 01:

Figura 01 - Mapa da visão real da Floresta Nacional de Canela/RS



Fonte: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/1290>

A Floresta Nacional de Canela situa-se aproximadamente a 6,6 km do centro da cidade de Canela, e seu acesso pode ser realizado pelos seguintes roteiros:

A partir do centro de Canela, da Catedral de Pedra, segue-se em direção ao bairro Ulisses de Abreu, próximo à saída de São Francisco de Paula, por cerca de 4,3 km de ruas pavimentadas, chegando à Rua Otaviano do Amaral Pires. Depois de um trecho de asfalto, segue-se por mais 2,3 km em estrada de terra até a sede da unidade.

A partir do Parque do Caracol, pode-se seguir por mais 1,8 km em direção ao Parque da Ferradura, tornando-se à direita em direção à Floresta por mais 4 km em estrada de terra.

Figura 04 – A entrada para Floresta Nacional.



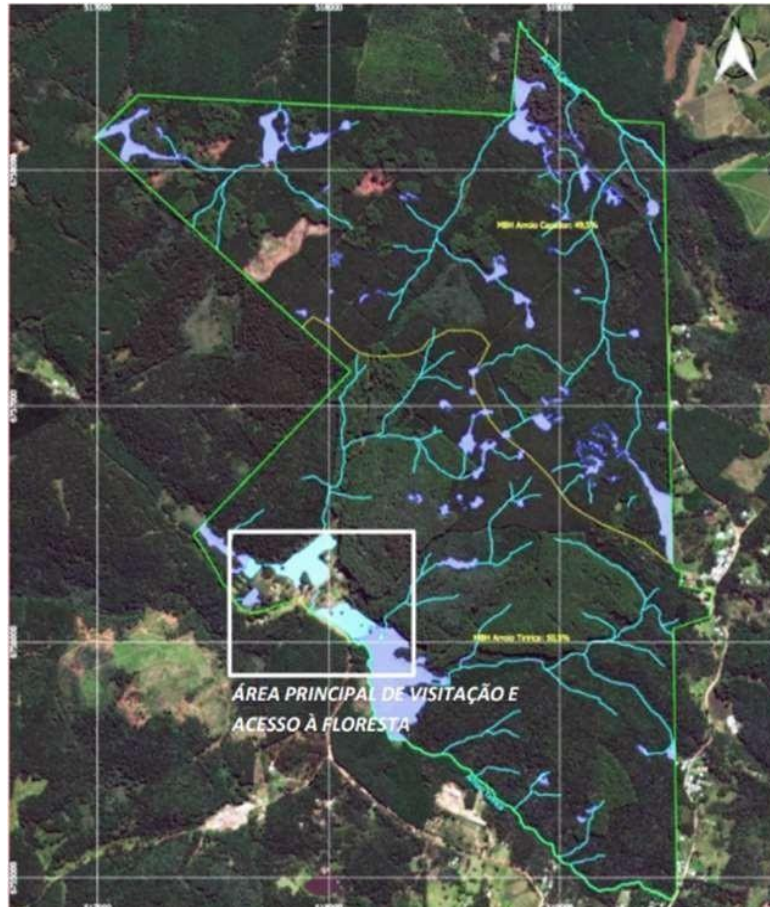
Fonte: <https://canela.rs.gov.br>

Figura 05 – Hidrografia: três lagoas na floresta, próximas à sede administrativa formadas por represamento artificial: a lagoa Tiririca pelo arroio Tiririca, e as lagoas dos Xaxins e do Refúgio.



Fonte: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br>

Figura 06 – Área principal de visitação da Floresta Nacional de Canela



Fonte: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/aceso-a-informacao>

Figura 07 – Vista aérea da Floresta nacional



Fonte: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/aceso-a-informacao>

Para entender quais estudos foram realizados sobre os indígenas, suas histórias e memórias, com ênfase no grupo Kaingang, foi feito um levantamento bibliográfico. A busca de estudos foi efetivada por meio da consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) durante os meses de fevereiro a abril de 2023. Os descritores utilizados para a busca foram “educação indígena”, combinado com “indígena Kaingang” e “Rio Grande do Sul”. Foram localizados diversos estudos e, após a leitura de títulos e resumos, foram selecionados aqueles que se aproximavam de forma mais direta com a presente proposta de pesquisa. No quadro a seguir apresento os estudos selecionados:

Quadro 01 – Temas e Autores Referentes ao objeto investigado

TITULO	AUTOR	TIPO	ANO	PALAVRAS CHAVE
Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22190	Mendes, Sâmara Leíla Cunha	Dissertação	2018	Índios Kayapó, Escolas indígenas Indians - Education, Cayapo Indians, Indian schools
Educação Kaingang : processos próprios de aprendizagem e educação escolar https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107990	Ferreira, Bruno	Dissertação	2014	Educação indígena; escola kaingang; processos próprios de aprendizagem; crianças indígenas
A escola indígena Kaingang e os desafios na educação infantil : um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS http://hdl.handle.net/10183/218446	Mello, Josias Loureiro de	Dissertação	2019	Crianças indígenas; educação indígena; escola de educação infantil indígena; educação kaingang
A formação da pessoa nos pressupostos da tradição : educação indígena kaingang. http://hdl.handle.net/10183/87992	Claudino, Zaqueu Key	Dissertação	2013	Educação indígena Cosmologia, oralidade, Tradição, Cultura

Autonomia em Paulo Freire e educação indígena https://bu.furb.br/docs/TE/298316_1_1.pdf	Costa, Carlos Odilon da	Dissertação	2005	Autonomia e Ecopedagogia, Educação Indígena, CIMI, Ontologia.
Identidade Étnica E Educação Escolar Indígena https://bu.furb.br/docs/TE/2006/311_237_1_1.pdf	Cledes Markus	Dissertação	2006	Educação Escolar Indígena. Identidade Étnica. Povo Xokleng.
O papel da escola nas comunidades Kaingang http://hdl.handle.net/10183/219241	Ferreira, Bruno	Tese	2020	pedagogia kaingang; educação; escola; povo kaingang.
A educação pela terra: professores kaingang, territorialidades e políticas estatais http://hdl.handle.net/10183/181470	Schweig, Ana Letícia Meira	Dissertação	2018	Etnologia Indígena. Kaingang. Educação. Escolarização. Políticas Públicas.
Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang https://rd.uffs.edu.br/handle/prifix/24_20	Colling, Adriana	Dissertação	2018	Formação de professores Kaingang Organização escolar Cultura indígena
Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul. http://hdl.handle.net/10183/60396	Antunes, Claudia Pereira	Dissertação	2012	Educação indígena Formação Professor
Kãgran: o ensino da temática indígena nas escolas e os Kaingangs no Rio Grande do Sul https://linktr.ee/oramais_educ_aa https://repositorio.ucs.br/11338/1070_0	Santos, Francisco Ailton dos	Dissertação	2022	Kaingangs. Indígenas. Iconografia. Kãgran. Etnodesign. Ensino de História. Rio Grande do Sul.
Territorializações indígenas no Rio Grande do Sul http://hdl.handle.net/10183/255080	Di Sopra, Fernando Ernesto Baggio	Dissertação	2022	Territorializações; Kaingang; Xokleng; Charrua; Mbyá Guarani.
Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena https://bu.furb.br/docs/DS/2011/347_661_1_1.pdf	Radeck, Ereni	Dissertação	2011	Educação escolar indígena. Interculturalidade e currículo. Elementos indicativos de interculturalidade.

Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena kaingang http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101037	Orço, Claudio Luiz	Tese	2012	Educação Intercultural. Práticas Educativas. Professor Indígena. Subalternidade Kaingang
Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS http://hdl.handle.net/10183/56369	Medeiros, Juliana Schneider	Dissertação	2012	Educação escolar Indígena, Escola kaingang, Ensino de Historia
Escola kaingang: concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas http://hdl.handle.net/10183/163813	Freitas, Maria Inês de	Dissertação	2017	Educação indígena; educação e escola Kaingang; concepções de educação
A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002). http://hdl.handle.net/10183/181454	BRAGA, Danilo	Dissertação	2015	Cultura kaingang, História Índios kaingang, Rio Grande do Sul, Terras indígenas

Fonte: organizado pela autora.

De modo sintético, apresento um pouco mais dos estudos localizados e suas possíveis contribuições. Mendes (2018), em sua dissertação, descreve, dentro da educação indígena, sobre um aprendizado diferenciado em uma das escolas municipais de Ourilandia. Segundo a autora, trata-se de compreender como a escola formal se utiliza da relação entre educação indígena e educação escolar indígena e como ambas se interpenetram, já que a educação escolar indígena deveria trazer, em sua proposta, um tratamento diferenciado e intercultural que respeite a língua nativa, contribuindo para que a educação escolar indígena não passe a ser utilizada como forma de dominação de um povo.

Ferreira (2014), em sua dissertação, descreve sobre a Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Aqui o autor coloca que é resultado de uma investigação reflexiva a respeito dos processos de construção de conhecimento das crianças nas formas coletivas do saber compartilhado da comunidade Kaingang, aqui intitulada de Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Diante disso, busquei dialogar com as pessoas a

respeito das formas de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças. Uma das constatações é que as crianças e os adultos ocupam os mesmos espaços para aprender, o que resulta em crianças mais autônomas, pois o seu aprender está baseado no ouvir, observar e experimentar. Sabe-se que, apesar da existência de uma legislação que ampare para uma educação escolar diferenciada e específica, nem sempre essa especificidade é reconhecida pelas políticas públicas desenvolvidas em algumas secretarias estaduais e municipais de educação, nas quais, muitas vezes, se desconhecem as políticas ou não se dá importância para os modos como são construídos e transmitidos os conhecimentos indígenas. Assim, se impõe uma educação escolar que não respeita os espaços e as formas de construção de conhecimentos, levando os Kaingang a práticas escolares que proporcionam a perda de sua língua e, em consequência, a sua história e de todos os processos próprios, que, em sua maioria, estão baseados na oralidade, modo de preservação para o qual as pessoas mais velhas são de extrema importância.

Mello (2019), em sua dissertação, escreve sobre “A escola indígena Kaingang e os desafios na educação infantil: um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS”. Segundo o autor, na análise dos dados, é possível constatar que a escola não segue e não reconhece por completo os conhecimentos kaingang como base da educação. O ensino não é abordado a partir dos conhecimentos que vem de casa, da comunidade, da tradição, mas ministra um conhecimento escolarizado, considerando-o como a única forma de produzir conhecimento. Lembrando que os valores kaingang são transmitidos através da língua e isso é a efetivação da educação própria. Mas, para alguns entendimentos, esse conhecimento originário do povo não contribui para a aprendizagem dos alunos na escola, pois é considerado como um problema. Exemplo concreto de como a identificação com a língua Kaingang é vista de forma problemática é como isso reflete na maneira como essas crianças falantes apenas do idioma kaingang são tratadas. Em geral, são humilhadas, rotuladas como incapazes por terem dificuldade na comunicação em português, por não entenderem as explicações dos conteúdos das disciplinas ministradas na escola na segunda língua.

Claudino (2013), em sua dissertação, escreve sobre “A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena kaingang”. Segundo o autor, o estudo se concentra nos saberes da tradição Kaingang, como ela é transmitida aos descendentes desta sociedade e descreve partes da cosmologia, dos saberes da

oralidade Kaingang e suas formas tradicionais de transmissão, na busca de compreender a interação dessas práticas com o entendimento de educação escolar indígena nas Terras Kaingang do Estado do Rio Grande do Sul. A partir do diálogo com sábios anciãos e das aprendizagens como pessoa kaingang, pertencente a esse povo, descreve-se parte desses saberes e de como ocorre essa interação, assinalando os conflitos e os processos de “tradução” e ressignificação de seus elementos rituais para o contexto escolar. O crescente número de Kaingang que vive nas aldeias e interage com o mundo não-indígena suscita indagações quanto à transformação e à readaptação de seus discursos referente aos estudos realizados nas escolas Kaingang.

Costa(2005), em sua dissertação, escreve sobre a “Autonomia em Paulo Freire e educação indígena”. Segundo o autor, nesta pesquisa

consideramos como ponto de partida a educação que privilegia a cultura ancestral e tradicional dos povos indígenas como um meio que possibilite a sobrevivência destes povos, na medida em que haja interação e integração com a cultura dominante, de tal forma que a cultura indígena se posicione e se imponha como uma cultura e uma tradição que tem que ser respeitada, pela importância histórica, sociológica e ontológica, para a manutenção da vida no planeta na perspectiva de identificar como as propostas freirianas de educação para a autonomia, estão contempladas como referencial para a organização de uma educação que viabiliza a emancipação do ser indígena [...] o trabalho analisa os movimentos organizados pelos povos indígenas, com o apoio do CIMI, para a construção de seu processo educativo, na perspectiva de organização e ampliação da autonomia. (COSTA, 2005, p. 70)

Markus (2006), em sua dissertação escreve sobre a “Identidade Étnica E Educação Escolar Indígena”, em relação à qual, segundo autor, o momento é de transformação da educação escolar das aldeias, historicamente destinada à civilização e à integração das populações indígenas, em um lugar para o exercício indígena da autonomia e expressão de sua identidade e, portanto, ela começa a fazer parte das demandas e dos projetos políticos destes povos. Esta transformação está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, acolhidos na constituição brasileira. A educação escolar nas aldeias, assim, não pode ser vista como instituição “externa” ou alheia à especificidade de cada grupo. Ela se apresenta como um complexo de interações e se apresenta como espaço de contato entre mundos distintos, entre formas de saber e conhecer distintos. Esta particularidade coloca a educação escolar

em situações intersticiais e por isso é possível considerá-la, teoricamente, como espaço e inter- espaços de fronteira em que identidades são afirmadas ou interdidas, distinções étnicas são realçadas, relações de poder e resistências emergem, interpretações e ressignificações se estabelecem.

Ferreira (2020), em sua tese de Doutorado, escreve sobre “O papel da escola nas comunidades Kaingang”. Nessa tese o autor enfatiza a importância que os elementos de construção têm para sua tese. Têm como uma das ferramentas a roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang como o *ã mré vēmén* - conversa com. Isso permite o uso da língua materna, a oralidade como condutor das reflexões e a elaboração das informações relevantes para o trabalho. A língua portuguesa ocupa segundo plano na construção do trabalho, ficando invisível aos colaboradores kaingang, permitindo a estes uma maior participação nas conversas, sendo o uso da língua materna e a escuta elementos primordiais na construção do conhecimento. Essas conversas acontecem em grupos ou de forma individual, nunca com tempo e hora pré-determinada, mas de forma organizada em momentos de eventos como festas, reuniões tradicionais e no tempo/espaço familiar. A informalidade formal A Educação Pela Terra produz a leveza no diálogo entre os colaboradores.

Schweig (2018), em sua dissertação, escreve sobre “Professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais”. A autora conta a sua experiência, por meio da qual busca compreender as relações estabelecidas entre os professores Kaingang e as instituições estatais responsáveis pela esfera educacional. Através da etnografia junto aos grupos Kaingang situados em regiões com históricos de ocupação distintos, o projeto investiga como as políticas públicas educacionais e as visões dos professores sobre a escola e educação são desenvolvidas em diferentes localidades. Todos eles trazem as experiências pessoais com os Kaingang ao longo dos anos, principalmente com os participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola. Os professores indígenas escolhem seus temas de estudo para trabalhar em sala de aula e para os materiais didáticos. A maioria desses temas são ligados à terra. A escola torna-se um local de resgate cultural, que fala da “cultura”. A “Educação pela Terra” se dá através dela, da territorialidade e todas as suas potências, nos modos cosmopolíticos de se fazer. Também se dá na luta por ela, pela reivindicação de direitos sobre a terra, a demarcação territorial, do jeito de fazer política, aquele que pode ser aprendido na escola.

Colling (2018), em sua dissertação, desenvolve uma “Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang”. Neste trabalho, a autora faz a sua pesquisa a partir dos avanços da legislação sobre a educação escolar indígena, ocorridos a partir da Constituição Federal de 1988. Tem-se ampliado as discussões a respeito de uma escolarização indígena que rompa com preceitos colonizadores e de integração dos indígenas à sociedade nacional e passe a ser um espaço em que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade são trabalhados de modo específico, diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue, ao mesmo tempo em que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são valorizados. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores assumem uma posição estratégica, já que possuem a responsabilidade de formar os futuros docentes que irão trabalhar nas escolas indígenas, e deste modo contribuir com a escolarização indígena em nível básico.

Antunes (2012), em sua dissertação, escreve sobre “Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul”. Segundo a autora, as mudanças nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitaram que a escola, antes vista como instrumento de “aculturação”, passasse a ser reconhecida como um espaço diferenciado de afirmação e valorização dos modos de vida nativos. De acordo com uma referência corrente na literatura sobre o tema, essas mudanças configuram um movimento das escolas para em direção às escolas dos povos indígenas; nesse movimento, a “escola da conquista” dá lugar à “escola conquistada”. Essas mudanças progressivamente vêm abrindo espaço para novos atores no campo da educação escolar indígena, em especial para os professores indígenas, que passaram a demandar prioridade de atuação nas aldeias, bem como formação específica para trabalhar na escola dos povos originários.

Santos (2022), em sua dissertação, escreve sobre “Kãgran: o ensino da temática indígena nas escolas e os Kaingangs no Rio Grande do Sul”. Segundo o autor, sua pesquisa foi construída a partir de bibliografias voltadas à cultura dos povos indígenas gaúchos, em especial da etnia Kaingang, sua linguagem, iconografia e seus modos de vida. Assim, o conjunto de produtos desenvolvidos, para além da tangibilização desta pesquisa, contribuem para a preservação e disseminação dos saberes indígenas, enfatizando a sua representatividade simbólica e cultural para conhecimento dos não índios e reconhecimento dos indígenas nas escolas.

Di Sopra (2022), em sua dissertação, escreve sobre a “Territorializações Indígenas no Rio Grande do Sul”. Segundo o autor, a partir de sua pesquisa, ao contrário dos territórios cartesianamente delimitados, próprios dos Estados-Nação, os territórios indígenas comumente apresentam fronteiras fluidas e itinerantes, reflexo do caráter seminômade e multiterritorial característico dos coletivos protagonistas destas territorializações. Nesse sentido, as territorialidades indígenas apresentam dinâmicas espaciais bastante peculiares, compostas não apenas por territórios delimitados, como principalmente pela fluidez territorial resultante da mobilidade tradicional indígena, permeando aldeamentos transitórios, territorializações sazonais, trajetos tradicionais, acampamentos em beiras de rodovias, microterritórios situados nos grandes centros urbanos, retomadas de terras ancestrais, ocupação de novas áreas, entre tantos outros territórios-rede e fluxos territoriais mais. Os atuais deslocamentos de comunidades Kaingang rumo ao litoral do Rio Grande do Sul, no verão, podem ser compreendidos como adaptações dos seus antigos acampamentos de caça, realizados ancestralmente em determinadas florestas ou campos onde abundava espécies apreciadas de fauna, em uma dada estação do ano. Do mesmo modo, no inverno os coletivos Kaingang passaram a deslocar-se coletivamente para cidades turísticas na Serra, como Gramado/RS, a fim de garantir o sustento de suas famílias por meio da comercialização de artesanato tradicional junto aos turistas que viajam para a região. Os quatro povos indígenas (Charrua, Mbyá Guarani, Kaingang e Xokleng) que habitam coletivamente o atual Rio Grande do Sul possuem territorialidade própria, ou multiterritorialidades próprias, embora muitas vezes as territorialidades de diferentes povos possam interagir de distintas formas, seja pela ocorrência de pontos de conflito ou de convergência, como pela utilização conjunta de estratégias frente a contextos territoriais semelhantes. Nessa perspectiva, pontos de conflito podem representar a disputa de poder pelo domínio de determinados espaços estratégicos, enquanto pontos de convergência referem-se às articulações interétnicas simbióticas, muitas vezes promovendo o estreitamento de vínculos culturais, com o objetivo mútuo de fortalecer as lutas comuns aos distintos povos indígenas de uma dada região, frente a um determinado contexto fundiário e socioeconômico comum a ambos.

Radeck (2011), em sua dissertação, escreve sobre “Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena”. O autor enfatiza a importância da proposta do estudo na medida em que tem a interculturalidade como elemento referencial para

a revitalização da língua e da cultura desse povo por meio da educação, o que se reveste de mais um aspecto primordial para a comunidade indígena pelo fato de que a revitalização da língua e da cultura se constitui em aspecto de sobrevivência da comunidade, pelo fato do Estatuto do Índio, a partir da Lei. nº 6.001 19/12/1973, estabelecer que é considerada indígena a pessoa que fala o idioma tradicional, que tem sobrenome indígena e que mora numa Terra Indígena. A perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto, é, de uma certa maneira, uma verdade. Pois as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder.

Orço (2012), em sua tese, escreve sobre “Educação Intercultural e a Desconstrução da Subalternidade Indígena Kaingang”. No estudo, coloca-se como temáticas que permeiam o espaço de sociabilidade das comunidades indígenas, o trabalho procura indagar em que medidas tais reflexões articulam-se coletivamente e são convertidas por professores indígenas, em práticas educativas destinadas à desconstrução da subalternidade indígena. E as novas abordagens acerca do estudo proposto são necessárias, principalmente para que tenhamos uma melhor compreensão acerca das singularidades inerentes à cultura Kaingang e da luta deste grupo étnico no processo de desconstrução das subalternidades indígenas. Talvez um caminho alternativo ao que trilhamos seja a realização de um estudo mais detalhado sobre o modo como este grupo indígena aciona as políticas públicas, suas noções de cidadania e os dispositivos constitucionais estabelecidos na esteira dos chamados direitos fundamentais.

Schneider (2012), em sua dissertação “Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS” aponta que a educação escolar indígena específica e diferenciada vem sendo construída por diversos povos indígenas do país desde a promulgação da Constituição Federal (1988), marco de sua conquista pelo direito à diferença e o funcionamento da escola, com um enfoque especial na gestão escolar. O trabalho analisa as matérias específicas da escola (Kaingang, Artesanato e Valores Culturais), mostrando que, apesar de não serem responsáveis pela aprendizagem dos conhecimentos da tradição por parte das crianças, elas cumprem um papel importante na valorização desses saberes. Um capítulo é dedicado às aulas de História e a uma discussão acerca da relação entre os velhos e a escola. Nesse percurso, o ensino de História na escola ainda está muito pautado pelo livro didático, mas há uma disposição do

professor em ensinar uma outra história, a kaingang. Constatase, por fim, que as narrativas kaingang estão vivas, no entanto, há pouco diálogo entre os velhos “contadores de histórias” e a escola.

Freitas (2017), em sua dissertação “Escola Kaingang Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas”, aborda a temática da educação escolar indígena, que tem sido tema de reflexões sistemáticas, e essa abordagem considera a problemática das especificidades culturais e linguísticas. A escola que foi imposta como um instrumento de dominação hoje se constitui com importância para a comunidade, como um instrumento de luta e de conquista de direitos, que são inalienáveis. Para compreender o universo da educação foram realizadas observações no cotidiano escolar, estudos dos documentos que dão sustentação à estrutura escolar e à participação em um seminário sobre a cultura Kaingang. As reflexões dialógicas mostraram as possibilidades de interculturalidade no contexto pedagógico escolar.

Braga (2015), em sua dissertação, escreve sobre a história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002). Segundo o autor relata, o processo colonizador enfrentado pelos Kaingang no Rio Grande do Sul não foi diferente daquele dos Kayapó, grupo indígena também pertencente à família linguística Jê, como os Kaingang. O caminho que trilha os Kaingang não é diferente, pois a retomada de terras também é a forma encontrada para a auto-afirmação. A identidade e as tradições ressurgem com bastante força, neste contexto de retomada.

Além de dissertações e teses, foram selecionadas, lidas e realizados o fichamento de obras consideradas importantes para o presente estudo. Para o fichamento, destaco o livro “Povos Indígenas & Educação”, de Bergamaschi, Dalla Zen e Xavier (2012), no qual os autores (2012, p. 9) enfatizam que a obra possibilita o diálogo étnico-cultural, cuja condição básica para que se caracterize é o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar. O respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver. Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminação. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio

bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. Contudo, como resultado dos movimentos empreendidos pelos povos indígenas, evidencia-se, na atualidade, uma concepção mais condizente com a vontade dos povos originários do nosso país: do indígena como sujeito da história, como um sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua Terra Brasilis.

De acordo com Cunha (1992), no seu livro “História dos Índios no Brasil”, a História canônica do Brasil começa sempre pelo "descobrimento". São os "descobridores" que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — mas uma entrada de serviço — no grande curso da História. Isto não é só desvantagem: em outros países da América Latina, o culto do passado pré-colombiano dissolve as identidades indígenas em um magma geral. E essa mesma história permite responder a várias perguntas. Por que são tão distintas as imagens que colonizadores portugueses e filósofos franceses formaram dos índios no século XVI? Por que os índios foram primeiro cobiçados como mão de obra escrava e mais tarde apenas considerados como obstáculos à ocupação das terras? Como a política indigenista foi mudando em função desses interesses e por que a maioria das terras indígenas no Brasil está na Amazônia? Outras questões são de natureza conceitual. Como determinar quem é índio, que critérios são válidos? Como se deve entender a noção de cultura? Quais os fundamentos e a história dos direitos indígenas no Brasil que hoje estão consignados em um capítulo da Constituição? Com a valorização das diferenças culturais, a velha ideia de que integrar os índios era torná-los como nós, assimilá-los, ficou obsoleta: igualdade e homogeneidade cultural deixaram de ser sinônimos. E, no entanto, há ainda quem diga que os índios são um empecilho ao progresso. Para o nosso país que tem o privilégio de aliar uma imensa biodiversidade a uma igualmente imensa sociodiversidade, entender o passado e planejar o futuro com a presença e a parceria dos povos indígenas é um desafio fundamental. Porque ter uma identidade é ter uma memória própria. É esta memória que arqueólogos, antropólogos, linguistas e historiadores tentam aqui resgatar. A História do Brasil que assim emerge é mais complexa, mais rica, mais real.

Chiara (1968) relata a existência dos grupos indígenas no Rio Grande do Sul, habitantes primitivos da região do Estado do Rio Grande do Sul antes do descobrimento da América e dos indígenas atuais. Só podemos supor que a sua disseminação fosse notavelmente diferente. Com a introdução do cavalo pelos

espanhóis, transformou-se completamente a situação dos índios do extremo sul da América. A língua tupi-guarani, usada pela maior parte dos habitantes da costa, com os quais os brancos adventícios mantiveram o primeiro contato, foi sistematizada pelos padres jesuítas e adotada como “língua geral”. Por esse motivo, grande parte da toponímia e nomenclatura da fauna e flora brasileiras são de origem tupi-guarani. Outras tribos, porém, não relacionadas com estes últimos, habitaram as terras do Rio Grande do Sul, tais como os Minuanos, no sudoeste, e os Charruas, ao sul. O nome “Serra dos Tapes”, a oeste da Lagoa dos Patos, parece indicar que primitivamente lá moravam os índios Tapes, aparentados com os Guaranis.

Hoje, duas nações indígenas têm sua pátria no Estado do Rio Grande do Sul: remanescentes dos Guaranis, que são os Mbyá-Guaranis, e os Kaingang.

O nome Kaingang foi introduzido em 1882 por Telêmaco Morocinos Borba, para designar índios não guaranis dos Estados de S. Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A denominação anterior a esta mesma tribo era ‘Coroados’, provindo este nome da tonsura que deixava a cabeça calva no meio, com uma coroa de cabelos (CHIARA, 1968, p. 13).

Marcon (1994), em seu projeto de pesquisa "História e Cultura Kaingang no Rio Grande do Sul", destaca "O processo de aldeamento indígena no Rio Grande do Sul", a partir do qual investiga as razões socioeconômicas e políticas que justificam o projeto do governo provincial de aldear os nativos. Posteriormente, o texto sobre o "Serviço de Proteção ao Índio" analisa os conflitos motivados por razões políticas, ideológicas, econômicas e sociais, no início do século XX, que levaram o poder público federal a criar um órgão de Proteção e Assistência aos Índios. Ele vai enfatizar também "As transformações na agricultura e as terras indígenas", ao tratar do processo de transformações ocorridas na agricultura brasileira, nas últimas décadas, e as implicações deste processo de modernização para os povos indígenas. O autor aborda, ainda, a modernização das reservas e as profundas rupturas socioeconômicas e culturais, provocadas por ela, no modo de produzir e viver dos Kaingang.

Veiga (2006) apresenta dados históricos e arqueológicos referentes às denominações atribuídas aos Kaingang, como, por exemplo, Coroados, Caagua e Bugre, bem como aspectos que envolvem as metades exogâmicas Kamé e Kanhru. Na sequência, analisa os arquétipos do mito de origem Kaingang e o enquadramento, pela cosmologia Kaingang, de todos os seres da natureza nas duas metades, bem

como a importância da terra, do céu, da água e do fogo. Ele estuda também a terminologia de parentesco, os papéis cerimoniais e as pinturas corporais utilizadas em rituais e cerimônias (casamentos, batismos e festa do Kikikói), enfatizando que o Kikikói trata-se de uma homenagem aos mortos, na qual ingerem uma bebida composta de mel e água. A autora analisa também o velório e o enterro para os Kaingang, que segue toda a cosmologia própria da cultura Kaingang. Conforme verificado, não há estudos relativos a este grupo de indígena Kaingang que vivem na Floresta Nacional de Canela. Mais do que isto, o registro científico das tradições, do modo de vida, da história e das memórias do povo Kaingang que vive no Município de Canela permitirá também disseminar conhecimentos sobre a riqueza cultural, principalmente para incentivar a preservação da diversidade e mesmo subsidiar as práticas pedagógicas de docentes que atuam em Canela e região. Por tais razões, justifico o tema da presente dissertação.

Considerando o conjunto de buscas realizadas e os objetivos desta pesquisa, passo, a seguir, a apresentar um pouco do referencial teórico e metodológico da pesquisa.

Para os estudos relacionados à educação indígena Kaingang, em que me disponho a compreender as memórias e as histórias que se vinculam hoje à cultura do grupo específico que será analisado, considero importante apresentar um pouco sobre estes conceitos, mesmo entendendo que será necessário, na continuidade da pesquisa, aprofundar os estudos e as leituras.

Um dos conceitos mobilizadores nesta pesquisa é o de Memória. No caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, o que se recolhe são memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material (POLLAK, 1992, p. 201).

Halbwachs (2006, p. 14), quando relata das memórias coletivas, ajuda a situar a aventura pessoal da memória:

[...] a sucessão dos eventos individuais, da qual resultam mudanças que se produzem em nossas relações com os grupos com os quais estamos misturados e relações que se estabelecem entre esses grupos. Proust não nos deu uma descrição dessa busca, por vezes lúcida e angustiante; ele vê se afastarem as lembranças mais íntimas (a imagem de sua avó, de sua mãe, de Albertine), com tanta inquietude, que carrega com uma emoção presente a constatação implícita da distância que o separa daqueles que ele ter perdido, mas seu ser "histórico" contradiz o ser íntimo que ele trai

necessariamente socializando-se.

Segundo Halbwachs (2006, p. 15), “o indivíduo que lembra está inserido na sociedade na qual sempre possui um ou mais grupo de referência, a memória é então sempre construída em grupo, sendo que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Em outra passagem, o sociólogo assinala a contribuição da memória coletiva no processo de rememoração:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2006, p. 31).

É preciso, no entanto, assinalar que para recordar um evento passado, não é necessário apenas que ele seja evocado por outros para que o sujeito lembre-se dele. É preciso que o indivíduo traga consigo algum “resquício” da rememoração para que os conjuntos de testemunhos exteriores se constituam em lembranças. No processo de rememoração, é importante que a memória individual esteja em consonância com a memória de outros membros do grupo social.

Ao contrário, quando uma cena parece não ter deixado nenhum traço em nossa memória, se na ausência dessas testemunhas nos sentimos completamente incapazes de reconstruir qualquer parte dela, os que um dia a descreveram poderão até nos apresentar um quadro muito vivo da cena mas este jamais será uma lembrança (HALBWACHS, 2006, p. 33)

Segundo Halbwachs (2006), para se recordar, é necessário que o nosso pensamento não deixe de concordar, em certo ponto, com os pensamentos dos outros membros do grupo. Desse modo, esquecer determinado período/fato/evento de nossa vida é perder também o contato com aqueles que compunham nosso grupo social.

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e

continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006, p. 39).

É necessário que as lembranças sejam reconstruídas e reconhecidas pelos membros do grupo. A partir do momento que deixa de existir esse compartilhamento, os membros desse grupo social podem-se fazer os seguintes questionamentos:

Que importa que os outros estejam ainda dominados por um sentimento que outrora experimentei com eles e que já não tenho? Não posso mais despertá-lo em mim porque há muito tempo não há mais nada em comum entre mim e meus antigos companheiros. Não é culpa da minha memória nem da memória deles. Desapareceu uma memória coletiva mais ampla, que ao mesmo tempo compreendia a minha e a deles (HALBWACHS, 2006, p. 39 - 40).

O autor identifica que, ao lado da memória coletiva, há também a chamada memória individual. Esta por sua vez, pode ser entendida como um ponto de vista sobre a memória coletiva, ponto de vista este que pode sofrer alterações de acordo com o lugar que ocupamos em determinado grupo, assim como também está condicionado às relações que mantemos com outros ambientes. A assimilação das lembranças pode variar de membro para membro, visto que a quantidade de lembranças que são transportadas pela memória coletiva com maior ou menor intensidade, é realizada a partir do ponto de vista de cada sujeito.

É importante ressaltar que as lembranças que se destacam em primeiro plano da memória de um grupo social, são aquelas que foram vivenciadas por uma maior quantidade de integrantes desse grupo. Existe então, uma estreita relação entre memória coletiva e memória individual.

Uma lembrança poderá ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstituída apenas nessas condições. Só se pode falar em memória coletiva a partir do momento em que evocamos um evento que teve lugar na vida do nosso grupo.

A memória coletiva não explica por si a evocação de qualquer lembrança. Afinal de contas, nada prova que todas as ideias e imagens tiradas dos meios sociais de que fazemos parte e que intervêm na memória não recobrem uma lembrança individual como um painel, mesmo no caso em que não o percebemos. Resta a questão de saber se pode existir, se é concebível uma lembrança assim, o fato de se ter produzido, de haver surgido essa lembrança, ainda que uma única vez, bastaria para demonstrar que nada se opõe a que ela intervenha todas as vezes (HALBWACHS, 2006, p. 42).

Em todo caso, segundo Halbwachs (2006), essa lembrança não é completamente uma ilusão. Nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa

vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós. Nada mais surpreendente em relação a isso do que o reconhecimento de uma figura ou de um lugar, quando estes voltam a se encontrar no campo de nossa percepção.

Em outras palavras, a condição necessária para voltarmos a pensar em algo aparentemente é uma sequência de percepções pelas quais só poderemos passar de novo refazendo o mesmo caminho.[...] Contudo, quando essa lembrança reaparece, não é consequência de um conjunto de reflexões, mas de uma aproximação de percepções determinada pela ordem em que se apresentam determinados objetos sensíveis, ordem essa resultante de sua posição no espaço. Diferente de reflexões ou de idéias, as percepções — enquanto percepções — limitam-se a reproduzir os objetos exteriores, não contêm nada mais do que esses objetos e não podem nos conduzir além deles (HALBWACHS, 2006, p. 53).

Para as lembranças baseadas em experiências individuais, o sujeito precisa recorrer a instrumentos que lhe são fornecidos pelo meio social, tais como as ideias e as palavras. Só assim ele pode tornar sua experiência inteligível e comunicável, não só para os outros, mas também para si mesmo. O indivíduo absolutamente isolado não seria capaz de construir qualquer tipo de experiência, não sendo capaz também de manter qualquer tipo de registro sobre o passado. A percepção individual é formatada por códigos sociais que funcionam como uma linguagem. Somente por meio da referência a um mesmo conjunto de símbolos, socialmente elaborados, os indivíduos podem dotar suas experiências de significados, e essa mesma condição também atua sobre a construção de visões sobre o passado. Nesse sentido, a memória é social porque, em última instância, toda forma de experiência também o é.

A memória individual pode ser entendida, assim, como um ponto de vista sobre a memória coletiva, mas este pode se alterar de acordo com o lugar em que ocupamos em determinado grupo e condicionado às relações que mantemos com outros ambientes. Por outro lado, “se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 69). Cada membro do grupo percebe essa massa de lembranças transportadas pela memória coletiva com maior ou menor intensidade, partindo de seu próprio ponto de vista.

A memória coletiva, por sua vez, engloba as memórias individuais, mas não se confunde com elas, evoluindo conforme suas leis. Quando ocorre de determinadas lembranças individuais a invadirem, estas mudam de aspecto na medida em que “são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (HALBWACHS, 2006, p. 72). Quanto à memória individual, diz Maurice Halbwachs:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2006, p. 72).

O indivíduo, mesmo quando constrói lembranças baseadas em experiências individuais, precisa recorrer a instrumentos que lhe são fornecidos pelo meio social, tais como as ideias e as palavras. A percepção individual é formatada por códigos sociais que funcionam como uma linguagem. Somente por meio da referência a um mesmo conjunto de símbolos, socialmente elaborados, os indivíduos podem dotar suas experiências de significados, e essa mesma condição também atua sobre a construção de visões sobre o passado.

Podemos ligar as nossas lembranças, mas entre essas lembranças e esses pontos de apoio não haverá nenhuma relação íntima, nenhuma comunidade de substância. E por isso que as noções históricas e gerais desempenhariam aqui apenas um papel secundário, pois elas pressupõem a existência preliminar e autônoma da memória pessoal. As lembranças coletivas viriam a se aplicar sobre as lembranças individuais e assim poderíamos agarrá-las mais cômoda e mais seguramente; mas para isso será preciso que as lembranças individuais já estejam ali senão a nossa memória funcionaria no vazio.

Em medida muito grande, a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. Claro, se pela memória somos remetidos ao contato direto com alguma de nossas antigas impressões, por definição a lembrança se distinguiria dessas idéias mais ou menos precisas que a nossa reflexão, auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido o nosso passado. Não obstante, ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Não obstante, ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Assim, podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções — mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado, é bem maior do que podemos imaginar. Isso, porque desde a infância, no contato com os adultos, adquirimos muitos meios de encontrar e reconhecer muitas lembranças que, sem isso, teríamos esquecido rapidamente, em sua totalidade ou em parte (HALBWACHS, 2006, p. 91).

A memória para Halbwachs, pode ser entendida como uma re-construção do passado realizada com o auxílio de dados do presente. Isso ocorre através de um processo de seleção, pois é impossível registrar tudo o que ocorreu num dado momento, não só no plano individual, mas também no plano coletivo. Assim, as visões construídas sobre o passado revelam mais sobre o momento presente do que sobre o passado que se pretende restituir. Nossas visões sobre o passado são incompletas, parciais e cambiáveis. Elas podem variar conforme a posição que ocupamos num determinado grupo e conforme mudam as relações desse grupo com outros meios. A participação dos indivíduos em variados grupos faz com que suas memórias se formem de modo fragmentário, como um mosaico.

Por isso podemos afirmar que as memórias podem se basear em fatos reais, ou não. O processo de constituição das lembranças dá lugar a invenções, confusões, imprecisões, projeções, e incoerências, o que pode ocorrer de modo deliberado ou não, envolvendo ainda silêncios e esquecimentos, que se dão de modo consciente ou inconsciente. A formação de recordações também não precisa se desenvolver a partir de datas precisas: a memória tende a prevalecer sobre a cronologia oficial, apesar de essa última ter ligações com interesses políticos, sendo mais bem informada pela historiografia.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLACK, 1989, p. 6).

Isto pode ser considerado com o que Michel Pollack denominou de “memórias subterrâneas” ou “memórias marginalizadas”. Segundo esse autor,

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emerja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples “montagem” ideológica, por definição precária e frágil.(POLLACK, 1989, p.7).

Se o controle da memória se estende aqui à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado nas organizações mais formais pelo acesso dos

pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de historiadores da casa. Pollak (1989, p. 11-12) aponta para

A existência numa sociedade de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade. Quando elas se integram bem na memória nacional do minante, sua coexistência não coloca problemas, ao contrário das memórias subterrâneas discutidas acima. Fora dos momentos de crise, estas últimas são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral. Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadradores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar (POLLAK, 1989, p. 12).

Essas memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais.

Uma memória enquadrada numa história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada (POLLAK, 1989, p. 13).

Memória e identidade têm um caráter relacional, o que pode resultar em conflitos. Ao invés de serem tomadas como essenciais, Pollak (1989) as define como construções sociais – a memória é uma reconstrução do passado realizada a partir dos interesses e das preocupações dos grupos e indivíduos no presente. Isso lhe confere um caráter circunstancial e mutável, pois ela se encontra num processo de reinterpretação e mudança. A memória pode variar, mas há algum nível de concordância das novas representações com aquelas já existentes. Uma vez constituídas, as lembranças tendem a realizar um trabalho de conservação em prol da manutenção das representações do grupo. Para Pollak (1989, p. 13)

Assim a "memória enquadrada" uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória incrível e de um sentido de identidade assegurados.

Em alguns momentos pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Assim como as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões.

Com a história oral, observamos a valorização da memória e dos relatos em primeira pessoa como fontes de verdade e meios privilegiados para a reconstituição histórica do passado. A premissa que sustenta esse modo de fazer história aponta a memória como o resultado de uma experiência mais verdadeira, por ela ter sido pretensamente vivenciada de forma direta ou imediata – não-mediada – pelo indivíduo. O modo mais apropriado para a captação dessas memórias seriam os testemunhos pessoais, ou seja, os relatos orais em primeira pessoa, nos quais os entrevistados procuram reconstituir as ricas experiências plenas de realidade vivenciadas por eles.

A história oral visa à reconstituição dos eventos a partir de memórias baseadas em relatos individuais. Nesse caso, os testemunhos pessoais são considerados relevantes, primeiro, porque o sujeito é tomado como o representante de determinado grupo marginalizado, sintetizando em sua trajetória particular as vicissitudes do caminho percorrido pelo grupo. No entanto, o indivíduo também tem suas próprias recordações: ele administra suas lembranças, procurando harmonizá-las com a identidade que almeja construir para si mesmo.

Assim, pensando na memória, podemos também refletir nas diversidades culturais.

As culturas se diversificam ao longo dos tempos o que acabou por produzir uma variedade de práticas culturais. O fenômeno humano existe não como uma realidade una, nem como uma multiplicidade indefinida, mas como a síntese dialética do um com o múltiplo. As culturas se diversificam sem que para isso tenha de ocorrer mudanças na espécie humana, embora, tenhamos diferenças fenotípicas, com algumas mudanças físicas e outras isiológicas (SANTOS, 2017, p. 170).

Cada cultura tem seu ritmo próprio de reprodução, de conservação e de mudança, uma dinâmica. Apesar de sabermos que existem algumas situações que produzem mudanças mais rápidas e intensas. O processo de diversificação cultural vem se arrefecendo por conta do processo de homogeneização cultural, isto é, a

adoção de usos e costumes entre culturas diferentes.

A prática cultural impede que vejamos o outro a partir de seu próprio ponto de vista, de forma coerente, e acaba criando distorções e imagens preconceituosas acerca do outro. Os elementos que compõem uma cultura só têm sentido em função do conjunto; sua validade depende do contexto em que está inserido, de sua posição em meio aos outros níveis e conteúdos da cultura de que faz parte. Cada cultura proporciona a seus membros o sentido de ser e estar no mundo.

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto focado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas (GEERTZ, 2008, p. 20).

E o autor enfatiza que a cultura é melhor vista não como complexos com padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, como tem sido caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas") para governar o comportamento (GEERTZ, 2008, p. 32). E ainda a ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extra genéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

O conceito da cultura e do papel da cultura na vida humana, surge, por sua vez, uma definição do homem que enfatiza não tanto as banalidades empíricas do seu comportamento, a cada lugar e a cada tempo, mas, ao contrário, os mecanismos através de cujo agenciamento a amplitude e a indeterminação de suas capacidades inerentes são reduzidas à estreiteza e especificidade de suas reais realizações. Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie (GEERTZ, 2008, p. 33).

Não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade.

Daí a emergência de novos objectos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos:!, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc.- o que representava a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros (CHARTIER,1988, p. 14).

E ainda continua dizendo que:

pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos - ou, por outras palavras, das representações do mundo social - que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER,1988, p. 19)

A representação é instrumento de um conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma “imagem” capaz de o reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é.

Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, afastando-se, portanto, de uma dependência demasiado estrita relativamente à história social entendida no sentido clássico, a história cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade (CHARTIER, 1988, p. 23).

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais, os quais são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2004, p. 88-89).

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, contempla a metodologia da História Oral com o intuito de escutar e valorizar os indígenas, de modo especial os Kaingang, que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição. O conhecimento da cultura e da tradição é repassado de geração em geração através da oralidade, assim os mais

antigos transmitem os mitos, os modos de vida, o modo de ensinar as tradições e falar a língua Kaingang. Nos tempos atuais percebe-se a preocupação dos indígenas Kaingang em registrar, através da escrita, a memória ancestral, visto que os mais antigos conhecidos como biblioteca viva estão com tempo cada vez mais exíguo, assim, através da escrita, torna-se urgente a realização destes registros, para que não se percam as histórias Kaingang.

Outra preocupação dos indígenas Kaingang é o contato com os não-indígenas e a inserção da escrita no ambiente escolar e no seio da comunidade. Nesse contexto, muito da cultura está sendo reelaborada, adaptando-se também a essa modalidade de transmissão do conhecimento, oriunda do mundo ocidental, escolarizada. Os relatos registrados em livros e artigos sobre a história do povo Kaingang possibilitam às gerações futuras o acesso ao conteúdo dessa oralidade, como já acontece em inúmeras publicações realizadas por nós indígenas, bem como por teóricos não-indígenas que trabalharam noções de educação diferenciada.

Portanto priorizei as entrevistas e o registro de depoimentos dos indígenas Kaingang da aldeia Konhún Mág, Canela, Rio Grande do Sul. A investigação relacionada ao tema da pesquisa proporciona-me conhecer e refletir o passado, o que significa, inclusive, entender Educação Indígena Kaingang: mediações, histórias e memórias (Canela/RS). Entender que o caminho de volta aos conhecimentos tradicionais está próximo é o mesmo que encontrar resposta para o problema de pesquisa, ou seja, é fazer reverência ao ensino não escolar que possibilita registrar saberes a partir da escrita, bem como a conclusão desta dissertação.

Assim sendo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as famílias que vivem neste município. Para análise dos dados serão usados os registros feitos no caderno de campo e as entrevistas transcritas.

Alberti (2005, p. 22), quando fala da entrevista da história oral, afirma que:

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. nos dias atuais em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um e-mail, ou viajar rapidamente de um lugar para outro, muitas informações são trocadas prescindindo-se da forma escrita (ou então, no caso da troca de e-mail, deixando-se de preservá-las) informações inéditas que podem ser resgatadas durante uma entrevista de história oral ou confrontadas com outros documentos escritos e/ou orais.

Percebe-se o quão importante é essa ferramenta de entrevista da história oral,

pois, querendo ou não, a pessoa entrevistada sente-se até mais confiante para colaborar com o entrevistador sobre o assunto que é estudado.

E ainda a autora (ALBERTI, 2005, p. 52) segue dizendo que

[...] numa situação de entrevista privilegia-se é claro, a biografia e a memória do entrevistador: mas diversamente da autobiografia, a presença e o papel do(s) entrevistador(es) acrescentam-lhe outra(s) biografia(s) e outra(s) memórias. Assim, as duas partes (entrevistado e entrevistadores) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, condicionado pela relação de entrevista, que se estabelece em função das peculiaridades de cada uma delas.

Diante dessa metodologia, o primeiro passo foi entrar em contato com o Cacique solicitando autorização para a realização da pesquisa. Expliquei os motivos e o objetivo. Mediante a autorização, e após algumas conversas iniciais, segui com o agendamento prévio para combinar a realização das entrevistas. Solicitei ao Cacique a assinatura do Termo de Autorização para a realização da pesquisa, conforme Apêndice B. As pessoas entrevistadas eram cerca de 8, entre homens e mulheres, desde a pessoa mais experiente a jovens com as quais combinei o dia e o horário disponível para realizar as entrevistas e ao mesmo tempo informei o assunto da entrevista com a expectativa de que no dia marcado o entrevistado pudesse estar preparado.

Antes de tudo foi feito agendamentos com o Cacique da aldeia dos indígenas Kaingang para uma conversa formal, após esse agendamento fui à aldeia para conversar um pouco e conhecer o contexto. Na segunda visita, conversei com eles e nesse encontro estava presente o irmão do cacique e a esposa. Como sempre, expliquei o motivo principal e falei que o Projeto é pesquisar a Cultura Indígena Kaingang: memórias, tradições, e que essa pesquisa teria como procedimentos a realização de entrevista semiestruturada (vide Apêndice 1). As entrevistas foram feitas com 8 pessoas: homens e mulheres dessa aldeia de diversas idades. O equipamento que utilizado para essa entrevista foi o de gravação. Alberti (2005) explica o porquê da importância da gravação. Todo conjunto de gravação será arquivado para garantir a existência permanente do acervo. Para cada entrevistado foi lido e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Mediante a concordância do entrevistado e o desejo de continuidade em participar da pesquisa, cada entrevistado assinou o termo, entregue em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e outra com o entrevistado. O TCLE encontra-se no Apêndice C.

Quadro 02 - Entrevistados

Nome em português	Nome Kaingang	Idade	Local de nascimento	Falante de Kaingang	Outras observações
Maurício Salvador	Ventai	29	Porto Alegre	Falante	Cacique da aldeia
Oseias	Jamĩ	28	Guarita	Falante	Capitão da aldeia
Viviane Farias	Jakufej	29	Nonoai	Falante	
Márcio Salvador	Kakupry	36	Paraná	Falante	
Josemari da Silva Corrêa	Não informou	40	Ixá Rua	Falante	Pedagoga
Marlene Salvador	Não informou	50	Nonoai	Falante	
Alexandre Tomas Pereira	Vén Kág	24	Planalto	Falante	
Juliana Lopes	PěJó	29	Rodeio Bonito	Falante	

Fonte: organização da autora

Para início de tudo, foi organizada a entrevista num quadro, em categorias emergentes, se releu várias vezes as entrevistas e foram ordenadas as categorias antes de iniciar sua análise e preparação da narrativa, que apresento na dissertação.

Figura 08 – Momento de diálogo da autora com as mulheres indígenas kaingang Marlene Salvador e sua filha Juliana Lopes.



Fonte: fotografia feita pelo Volnei Reolon - 15/05/2024

Assim, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos, a partir da organização que considere plausível. No primeiro capítulo, a Introdução, apresento o tema da dissertação, bem como escrevo sobre a minha trajetória de vida, discorrendo sobre os ensinamentos que tive, aprendizados que aconteceram em diversos espaços espalhados pela comunidade e ainda, as experiências escolares que tive nessa época e, em consequência, minha trajetória em espaços escolares. Compreendo que ambos os espaços foram muito importantes, assim, evidencio um compromisso que me levou a caminhar até a chegada à universidade, a saída da minha comunidade, e a construção do presente trabalho, com a proposta de produzir novas reflexões a respeito da minha vida enquanto indígena da cultura tariana em paralelo à cultura dos indígenas kaingang, em especial com a educação não escolar e o aprender indígena valorizando as mediações, histórias e memórias. Apresento o referencial teórico-metodológico e também a revisão de literatura que realizei.

No Segundo Capítulo, intitulado História Dos Povos Indígenas Kaingang No Rio Grande Do Sul, faço uma contextualização sobre os Kaingang, a história no Rio Grande do Sul. Discorro sobre o povo Kaingang, sua história e sua distribuição geográfica pelo território, sua organização sociocultural, percorrendo sua história, inserida na história de seu povo e que não é diferente das demais terras Kaingang, salientando que ao longo dos tempos foram vítimas de um processo de muitas perdas, muitas delas propiciadas pelo próprio órgão federal, teoricamente responsável pela proteção de seus bens.

No Terceiro Capítulo, Contexto Da Educação Indígena Não-Escolar, discorro sobre a Educação Indígena de forma geral e como acontece o aprender das crianças Kaingang, como elas aprendem, mostrando como as crianças estão envolvidas nas atividades do cotidiano familiar. Procuro evidenciar a importância da educação no contexto escolar indígena, processo em que os saberes e as histórias são transmitidos através da oralidade na língua materna da comunidade e que a escrita é utilizada para que a oralidade seja registrada. Percebe-se que, tanto na escola como no dia a dia, a oralidade está ainda presente, pois a cultura mesmo registrada passa pela oralidade. A partir disso, as crianças vão criando, através da brincadeira, as mais variadas atividades na comunidade. Claro que as crianças Kaingang têm liberdade, autonomia e estão inseridas nos processos educacionais das famílias. Ainda procuro mostrar o espaço da escola e a participação da comunidade escolar, além de descrever algumas atividades das crianças nesse novo espaço de ensinar e aprender,

bem como o comportamento dos professores na escola e as brincadeiras como práticas de aprender.

No quarto capítulo, *Memórias e Vivências das Práticas Tradicionais*, apresento as vivências que os indígenas da aldeia *Kógunh Mág*, em Canela, incorporam ao cotidiano e assim vão recebendo, construindo e transmitindo saberes, tomando consciência de sua importância dentro de sua cultura, em que são interligados com o cosmo, o entendimento na compreensão dos aspectos da natureza, que lhe confere um sentido de vida de forma pensada e sustentável. Abordando a natureza, a mitologia Kaingang destaca aspectos relacionados à criação da sociedade Kaingang, dos animais e das plantas ligados às metades exogâmicas *Kamé* e *Kanhru*. Abordam-se também informações relativas ao casamento Kaingang e ao ritual dos mortos, a chamada festa do *Kikikói*. Apresento a parte espiritual Kaingang e os remédios e artesanatos como parte do universo cultural a ser preservado, por meio das mediações culturais.

CAPÍTULO II
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS
KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL



A presença indígena no território que hoje chamamos de Brasil é muito antiga e, no caso do Rio Grande do Sul, as pesquisas sinalizam para o povoamento ao longo de doze milênios (KERN, 2009). Na dissertação de Braga (2015), se reconhece que

O indígena era visto como um sujeito sem história pela historiografia brasileira. E a matriz teórica deste pensamento, que tem suas origens no século XIX acabava condenando o nativo brasileiro ao desaparecimento e seus principais fundadores foram os pioneiros da historiografia no Brasil. Essas ideias encontraram espaços em setores da sociedade, se cristalizaram ao longo das décadas e ainda hoje se fazem presentes (BRAGA, 2015, p. 15).

Sendo assim, muito antes da chegada dos portugueses em 1500, o Brasil era uma região habitada por, pelo menos, 5 milhões de nativos que viviam em condições diferentes. No caso do Rio Grande do Sul, Kern (2009, p. 60) afirma que “as vicissitudes destes contatos entre brancos ibéricos e sociedades indígenas ali instaladas geraram em parte o genocídio, mas igualmente uma importante miscigenação e as transformações culturais decorrentes”.

No balanço da colonização e imigração do nosso território, observa-se etapas sucessivas com um domínio cada vez maior do meio, baseado em novas técnicas, desenvolvidas fora da área e aqui adotadas para sustentar populações cada vez mais numerosas. Em diversas dessas etapas participaram etnias diferentes, umas mais efetivas que outras em realizar uma vida humana satisfatória. Com relação aos Kaingang, Braga (2015, p. 10) afirma que

A população indígena Kaingang localiza-se hoje, em sua maioria, no norte do Rio Grande do Sul. Nessa região, em meados do século XIX, foram fundados aldeamentos para este grupo. Eles vivem basicamente da agricultura, prática para a qual foram forçados a aprender e praticar (monocultura soja, milho), além, do artesanato que em momentos difíceis ajuda na renda das famílias indígenas.

Populações plenamente exitosas em momentos posteriores viveram situações de exclusão de seus territórios, muitas deles marginalizadas e com dificuldades para acompanharem as mudanças, além de enfrentarem problemas de sobrevivência. Na colonização da terra, que hoje é nossa, sucederam-se grupos europeus, africanos e asiáticos, cujas origens, costumes, tradições e realizações foram lembradas pelos seus descendentes.

No Rio Grande do Sul, os povos nativos ficaram, na literatura, conhecido como

Charruas, Minuanos, Guaranis e Kaingang, estes últimos conhecidos como Guayaná, Coroados e Gualachos (BRAGA, 2015). No caso deste estudo, interessa aprofundar um pouco mais sobre os Kaingang.

Quadro 03 – Os Kaingang no Rio Grande do Sul, aspectos históricos

Modo de vida	Habitavam as matas de araucárias. Viviam da caça, pesca e coleta.
Ambiente	Mais concentrado no Planalto Meridional e Missiones (Argentina.)
Território (exploração)	Divisão em tribo e sub-tribo; migração sazonal dentro do território demarcado para cada sub-tribo, dispersão das famílias nestas áreas até a época da colheita; longe dos grandes rios, próximos de arroios e perto do topo das encostas, concentração no planalto meridional, branco no litoral
Casas	Retangulares, de diversos tamanhos sobre o solo
Formação de aldeias	
Sepultamentos	Montículos, cemitério próximo da aldeia
Instrumentos	Madeira, osso, lítico, depois substituído pelo ferro Cerâmica, poucos vestígios no início do século XX quando adotam utensílios brancos, registrados entre grupos do Paraná e sul de São Paulo
Vestuário	Fibras vegetais, peles de animais, depois tecidos
Guerras	Com os Xokleng e tribos que invadiam o território de outras tribos, confrontos com o branco

Fonte: adaptado de Braga (2015) indígenas Kaingang

O processo de colonização no Rio Grande do Sul vincula-se à colonização na região de Palmas e Guarapuava no Paraná, pelas implicações existentes e o envolvimento dos índios kaingang.

Vale ressaltar que as políticas agrícolas e indigenistas nas últimas décadas são assuntos abordados e discutidos, além do processo de incorporação da região ao mercado internacional e as implicações para os povos indígenas.

Quando parecia que as reservas iam ser destruídas e incorporadas definitivamente pelos colonos, os indígenas reaparecem no cenário político, enquanto movimento, exigindo dos órgãos públicos as terras que haviam sido demarcadas mas

que foram expropriadas e destinadas à colonização. O movimento de reconquista das terras, aliado às juntas para o resgate da cultura do povo kaingang, são dois núcleos básicos para se compreender as comunidades indígenas no sul do Brasil na atualidade.

Vale ressaltar que nas regiões do Sul do Brasil com maior abrangência de florestas de araucárias (*Araucaria angustifolia*) eram habitadas por grupos, especialmente, de caçadores e coletores, com densidades populacionais relativamente baixas e alta mobilidade sazonal, sendo estes os ancestrais de etnia indígena hoje conhecida como kaingang. Os Kaingang foram sempre um povo numeroso e vivia em terras indígenas localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

Segundo o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI, 2014), a população estima-se cerca de 45.620 pessoas vivendo em mais de 40 Terras Indígenas, porém a cada ano aumenta a população, de forma que hoje não teríamos o número exato para confirmar quantas pessoas estima-se compor essa população.

Pertencente cultural e linguisticamente ao tronco macro Je, família Jê, a palavra Kaingang deriva da palavra “caên-gagn” – que, em português, significa “índio Kaingang”, “gente”, “pessoa”, “gente do mato”.

Segundo Gaudêncio (2021, p. 26),

O historiador português Gabriel Soares de Sousa viajou para o Brasil entre os anos de 1565 e 1569, e publicou relatos da sua convivência com os índios durante a sua experiência como senhor de engenho e sertanista; nesta época, o trabalho escravo era composto por índios dos sertões circunvizinhos.

Nessas suas andanças, Gaudêncio (2021) foi descobrindo os significados da expressão “Tupi”, que quer dizer “tio”. Assim, Tupi-mbá (Tupinambá) significa “tio boa gente”, Tupi-aem (Tupinaé), “tio mau”, e Tupiikis (Tupiniquin) o “tio contíguo” ou o “Tupi do lado”. Estas definições são importantes para fazer interpretações dos textos mais antigos encontrados na literatura, as quais, muitas vezes, se referem aos Tupinambá e Tupiniquins assim determinando uma divisão entre dois grupos indígenas: os Tupi (Tupinambá, Tupiniquin) e os Tapuia, com descrições opostas entre eles.

A diferença do significado, segundo o Gaudêncio (2021, p. 27), entre esses dois grupos indígenas, conforme o historiador Souza (1851), é assim descrita:

O Tupiniquin [...] É gente de grande trabalho e serviço, e sempre nas guerras ajudaram aos Portuguezes, contra os Aimorés, Tapuias, e Tamoios, como ainda hoje fazem esses poucos que se deixaram ficar junto do mar e das nossas povoações, com quem vizinha muito bem, os quaes são grandes pescadores de linha, caçadores e marinheiros, são valentes homens, caçam, pescam, cantam, bailam, como os Tupinambás, e nas cousas de guerra são mui industriosos, e homens para muito, do quem se faz muita conta a seu modo entre o gentio (SOUSA, 1851). Como os Tapuias são tantos e estão tão divididos em bandos, costumes e linguagem, para se poder dizer delles muito, era necessário de propósito e devagar tomar grandes informações de suas divisões, vida e costumes; [...] São os Tapuias contrários de todas as outras nações do gentio, por terem guerra com elles ao tempo que viviam junto do mar, donde por força de armas foram lançados: os quaes são homens de grandes forças, andam nus como o mais gentio, e não consentem em si mais cabellos que os da cabeça, e trazem os beiços furados e pedras neles, como os Tupinambás.

Muitos pesquisadores daquela época retrataram os grupos Tapuia como a antítese da sociedade Tupi, utilizando, na maioria das vezes, termos negativos para descrevê-los. No século XIX, historiadores deram um novo sentido para esses dois grupos. Os Tupi passaram a ser os indígenas que contribuíram de maneira heroica, com base nas alianças políticas e matrimoniais, à consolidação da presença portuguesa, sendo retratados de maneira romântica e nostálgica. Já os Tapuia eram retratados como inimigos dos portugueses, representavam os índios selvagens, pois se tornaram um obstáculo para a sua civilização, diferentemente dos nobres guerreiros Tupi, que se submeteram ao domínio colonial.

Os ancestrais da etnia Kaingang, antes dos séculos XX, foram retratados e citados em obras coloniais por diversos nomes conforme Gaudêncio (2021) faz menção, citados por Veiga (1994):

Quadro 04 – Denominações dos Grupos Indígenas

Denominações	Autor	Ano
Wayganna	Wayganna Hans Staden	1557
Goainá, Goainazes, Guaianazes, Goayanas	Gabriel Soares de Souza	1587
Camperos, Cavelludos, Coronados, Gualachos	Nicolas Mastrillo Duran	1628
Gualachos, Ybiraiyras, Chiquis, Chequis	Antônio Ruiz de Montoya	1628
Guñanás, Pinares	Juan de la Cruz Cano y Olmedilla	1775

Guayanás, Guaianás	Padre Manuel Aires de Casal	1817
Coroados, Guaianás, Bugres	August Saint-Hilaire	1820
Caveres, Tac-Taia	Padre Francisco das Chagas Lima	1821
Camés, Votorões, Dorins, Jacfé	Padre Francisco das Chagas Lima	1842
Guayanazes	José Joaquim Machado de Oliveira	1846
Caen-gagn	Camilo Lellis da Silva	1849
Guanhanás	August Saint-Hilaire	1851
Kaingangues	Juan Ambrosetti	1894
Cainguangue, Caingang	Von Ihering	1904
Kaingang	Telêmaco Borba	1908
Botocudos de Santa Catarina e Paraná	Curt Nimuendajú	1946

Fonte: adaptada de Gaudêncio (2021 p. 30)

Além desta fonte documental da identificação de diferentes denominações para a ancestralidade dos indígenas Kaingang, existem outros tipos de fontes, com mapas geográficos. Mas Gaudêncio (2021, p. 31), com base em Veiga (2000), admite que

É importante reforçar que nem todos os grupos indígenas referidos na documentação histórica eram Kaingang. Isso pode ser identificado pelas características culturais presentes nas documentações de origem. Essa multiplicidade de denominações, além das observações em diferentes regiões geográficas sobre a presença de grupos étnicos com características semelhantes pertencentes à etnia Kaingang, pode induzir a interpretações equivocadas e erradas por pesquisadores. Outro ponto a ser observado é que alguns grupos desses descritos no Quadro 1 podem não estar relacionados aos Kaingang, mas aos Guarani, Xetá e Xokleng, grupos que também são identificados pela luta e resistência contra a presença de europeus nas terras do Sul do Brasil.

Os Kaingang foram sempre um povo numeroso, pertencente cultural e linguisticamente ao tronco macro Je, família Jê.

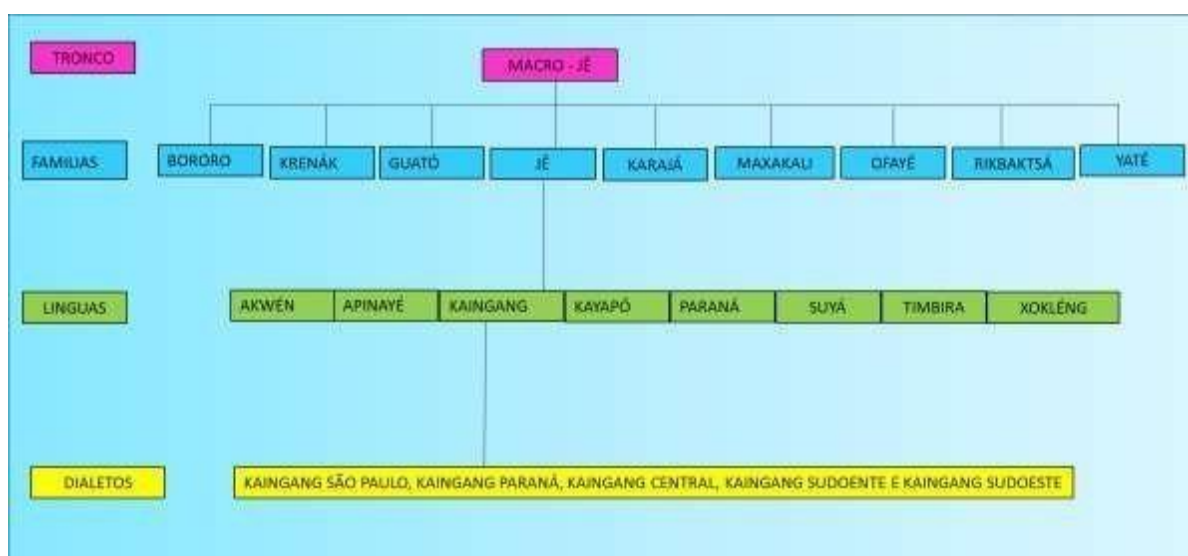
Durante o período de colonização do Brasil muitas línguas indígenas foram extintas. Embora a língua não seja um fator importante na identificação de um povo indígena, ela é o principal elemento de reprodução dos conhecimentos tradicionais específicos em cada população, e as línguas indígenas brasileiras são classificadas por meio de famílias, troncos, línguas e dialetos. De acordo com Gaudêncio (2021, p. 40 *apud* Soares, 2008),

O planalto brasileiro no período pré-colonial era povoado por índios falantes da família Jê, que são de origem das cabeceiras do Rio São Francisco (Estado de Minas Gerais). Na procura por novos territórios, esses índios deram origem a outros grupos de identidade étnica nos Planaltos Oriental e Sul brasileiro. Na etnografia, a família Jê é dividida nos troncos linguísticos: Jê centrais, Jê Meridionais, Jê Setentrionais e Macro Jê, em que cada tronco é composto por diversos grupos étnicos que podem ou não ser semelhante entre si.

Segundo Rodrigues (2013, p. 19), a língua Kaingang pertence à família Jê do tronco Macro Jê e possui dialetos que se diferenciam pela sua estrutura e evidências fonológicas. Os cinco dialetos são: Dialeto 1) São Paulo – SP (entre os rios Tietê e Paranapanema); Dialeto 2) Paraná – PR (entre os rios Paranapanema e Iguaçu); Dialeto 3) Central – C (entre os rios Iguaçu e Uruguai); Dialeto 4) Sudoeste – SO (ao sul do rio Uruguai e a oeste do rio Passo Fundo); e o Dialeto 5) Sudeste – SE (ao sul do rio Uruguai e leste do rio Passo Fundo) (Wiesemann, 1978). A escrita da língua Kaingang foi feita pela linguista Úrsula Wiesemann (1978), que estudou a gramática Kaingang e foi responsável pela fundação da escola Clara Camarão no Posto Indígena Guarita (no Estado do Rio Grande do Sul) para a formação de monitores indígenas na década de 1970.

Assim como outras línguas faladas no mundo, que contém padronização e normatização linguística histórica, a escrita Kaingang existe há pouco tempo e não possui uma circulação escrita suficiente.

Quadro 05 - Tronco Macro Jê, com ênfase na língua Kaingang



Fonte: adaptado Gaudêncio (2021, p. 41).

Nos séculos passados, o povo Kaingang teve, sistematicamente, seus territórios diminuídos, ocupados pela colonização. E durante o processo, houve muita resistência em defesa de suas terras, talvez porque seja um povo que, mitologicamente, explica a sua origem vinda da terra.

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. (Ribeiro, 2021, p.44)

Os Kaingang também são reconhecidos pelo princípio cosmológico dualista, conforme Gaudêncio (2012, p. 108).

Nos mitos kaingang, dois irmãos são primordiais: Kamé e Kajru. Juntos, produziram não apenas divisões entre a humanidade, mas também divisões entre todos os seres do cosmos: o Sol é Kamé e a Lua é Kajru; o Jémúje (lagarto) é Kamé, o Kajër (macaco) é Kajru; persistência é Kamé, inovação é Kajru; objetos compridos são Kamé, objetos redondos são Kajru; Fág (pinheiro) é Kamé, Kēnhkórá (Grápia) é Kajru. Assim, todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade Kamé ou Kajru.

No período dos séculos XIX e XX, a imigração europeia deu continuidade ao processo de ocupação dos territórios nas Províncias de São Pedro e de Santa Catarina. Com o crescimento da população e a preocupação de povoar extensas áreas, na visão da Coroa, a presença indígena não se constitui em ocupação dos territórios. Diante disso, foi feito um levantamento demográfico naquela época na província de São Pedro, em 1803, o qual revelou que havia um número significativo de habitantes. Muitos anos depois, o território de Passo Fundo, um dos quatro territórios do distrito de São Borja, contava com poucos habitantes.

Segundo Braga (2015, p. 21), são mais de 20 mil indígenas vivendo no Rio Grande do Sul, dados da FUNASA (Fundação Nacional da Saúde, 2006). No caso dos Kaingang, eles vivem basicamente da agricultura e do artesanato, o que ajuda na renda familiar, a partir de um momento em que a agricultura, a coleta de frutos e a caça tornaram-se difíceis. A FUNAI os assiste e trabalha hoje basicamente com a

questão fundiária. A Secretária Especial de Saúde Indígena esta substituindo a FUNASA na questão da saúde e a educação quem atende é a SEC (Secretaria Estadual da Educação).

Percebe-se que, quanto à luta Kaingang pela terra, os indígenas estão cada vez mais organizados para que seus aspectos culturais fundamentais se façam, apesar de tudo, presentes em suas relações sociais e políticas internas, assim como, em suas relações interétnicas.

Braga (2015, p. 23) afirma que

O caminho que trilha os Kaingang não é diferente, pois a retomada de terras também é a forma encontrada para a auto-afirmação. A identidade e as tradições que ressurgem com bastante força, neste contexto de retomada. Aqui no Rio Grande do Sul, grupos de caçadores, coletores e horticultores do planalto meridional ocuparam e se desenvolveram desde pelo menos 12 mil anos atrás. Esta ocupação não só se deu no Rio Grande, como ocorreu em um mesmo período em outros estados brasileiros como São Paulo e Minas Gerais. Já na Argentina a ocupação, pelos registros, se deu em anos anteriores por outros pesquisadores.

Nesse processo, verifica-se que os indígenas, diante dos clima vividos, começam a construção das casas subterrâneas. Da fase Tradição Taquara ao período do descobrimento, o grupo que passa a ser conhecido como Kaingang evoluiu de ceramistas para construtores de casas subterrâneas. As casas subterrâneas ajudaram nossos gufã, que aprenderam a desidratar o fág (pinhão) para armazenamento, a conseguirem enfrentar e se defender das baixas temperaturas das regiões mais frias do planalto.

A pré-história do Rio Grande do Sul nos revela que a mesma é contada e dividida em várias tradições, a tradição taquara, a tradição vieira e a última, tradição tupi-guarani. A identificação da tradição é feita, principalmente, pela cerâmica, diferente uma da outra. A tradição "Taquara" se subdivide em fases: a fase guatambu, fase taquara, fase caí, fase erveiras, fase guabiju, fase xaxim, fase taquaruçu e fase giruá (Braga, 2015, p. 29).

Essas construções de casas subterrâneas eram para proteger-se do frio e das intempéries do tempo, construíram o que os arqueólogos definiram como "casas subterrâneas" e popularmente ficaram conhecidas como "buracos de bugres". Segundo descrito por alguns pesquisadores, essas casas variam em media das medidas. Conforme o diâmetro destas casas subterrâneas, a moradia poderia variar de 2m a 20m, por uma profundidade de 2,8m a 6m, sendo aglomeradas ou distantes umas das outras, mas não necessariamente do mesmo tamanho. Estas casas são

divididas entre: pequenas - aquelas que têm até 5m de diâmetro; médias - entre 5,1m e 10m; e grandes - a partir de 10m de diâmetro.

Acredita-se que para ter o acesso ao interior das casas, naquelas em que a profundidade era maior, era por uma escada de madeira, talvez no tempos de hoje, em função de sua rápida decomposição, não se encontram mais vestígios. Nas mais rasas, o acesso poderia ser através de banquetas, de rampa, ou de pedras embutidas na parede, formando degraus. A grande maioria era face norte por razões de insolação.

Como naquele tempo não existia telha ou zinco para a cobertura, o telhado destas casas era feito de troncos, palha e terra. Quando a casa era grande e funda, provavelmente era apoiada sobre um esteio central e as traves em raio descansavam no chão a alguma distância do lado de fora da boca; com isto, se evitava que a água das chuvas alagasse as casas ou mantivesse as paredes úmidas; uma valeta cercado o telhado, ao menos nos pontos mais altos do terreno, aumentaria a segurança.

2.1 COMUNIDADE INDÍGENA KAINGANG DA SERRA GAÚCHA

O processo de migração possibilitou e fez surgir grandes transformações na vida e cultura dos povos indígenas na serra Gaúcha. A difusão de elementos culturais foi inevitável, o contato nas periferias de fronteiras para além de conflituoso, também, foi pacífico, o que possibilitou a troca de produtos e a miscigenação com grupos taquaras da região.

Por ser uma região que recebeu milhares de imigrantes europeus desde 1824 até o início do século XX, é altamente povoada e possui centros urbanos significativos, tanto na bacia do Guaíba, nos Vales e na Serra. No processo de constituição da sociedade brasileira nessa região, a história dos povos indígenas que ali habitavam e ainda habitam é comumente esquecida. Isso é particularmente grave em relação aos povos Jê, os Kaingang e Xokleng. Quanto aos Guaranis, isso ocorre também, porém são mais presentes nas narrativas históricas devido à importância das Missões no imaginário histórico do Estado do Rio Grande do Sul (BRANDALISE, 2022).

Ailton Krenak (2019, p.40) fala que o rio Doce é para os Krenak o avô, uma pessoa, inclusive, com nome próprio, o Watu, com significativa influência sobre os atos do seu povo. Por esse motivo, o rio não pode ser encarado como um recurso que

pode ser explorado a qualquer tempo. Confinar esses grupos em áreas limitadas e distantes dos seus espaços originários é tirar o direito pleno de convivência com elementos da sua cosmologia. Na perspectiva dos Krenak, por exemplo, o povo precisa de terras demarcadas, mas próximas do seu avô Watu. Além disso, Ailton Krenak (2019, p.28) lembra que muitos povos originários não possuem a categoria social de indivíduos, mas de pessoas coletivas (como o Watu), com funções diversas dentro de um grupo, essa interação com diferentes categorias sociais produz uma forma de agir muito diferente da nossa concepção do “eu”, que está sempre no centro das ações.

Os aldeamentos criados no século XIX para reunir os indígenas, afastaram muitos grupos de sua territorialidade baseada na mobilidade, além disso, aos poucos o Estado foi reduzindo os espaços demarcados, como ocorreu com os aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul e o povo Kaingang foi expulso de suas terras para que a colonização europeia fosse possível na região Meridional do país.

Assim ocorreu com o aldeamento de Nonoai: sua primeira demarcação, oficializada no ano de 1856, abrangia uma área de aproximadamente 428 mil hectares. Esse primeiro território foi intensivamente invadido pelos colonos da região (no ano de 1870, aproximadamente 1.300 colonos ocupavam áreas indígenas que acabaram apossando-se das terras invadidas. Muito devido a essas ocupações, o governo do Rio Grande do Sul passa a reduzir drasticamente as áreas indígenas, dividindo-as em novos territórios: em 1880 contam-se com oito aldeamentos (Nonoai, Guarita, Campo do Meio, Inhacorá, Pinheiro Ralo, Pontal, Caseros e Campos de José Bueno), de extensão bastante reduzida em relação aos três primeiros grandes aldeamentos de origem (Nonoai, Guarita e Campo do Meio). A área de Nonoai, que no fim do século XIX abrangia cerca de 360 mil hectares, passou no período republicano por novas demarcações com diminuições territoriais ainda mais incisivas. Entre os anos de 1910 e 1918 a Diretoria de Terras e Colonização da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul realizou uma demarcação que reduziu o aldeamento a praticamente 10% do território original. Para isso. Dividiu a área em dois novos toldos indígenas: o toldo de Nonoai com 34.908 ha de extensão, e o toldo de Serrinha, com 11.950 habitantes (Gibram, 2016, p. 48).

Os Kaingang com a nova realidade, reformularam suas práticas territoriais e construíram novas territorialidades. Em suma, Moraes (2002) afirma que o território:

[...] pode ser equacionado como uma construção simbólica, vinculado a um imaginário territorial. Contudo, trata-se também de uma materialidade, produzida pela apropriação material de espaços e dominação efetiva destes. Assim, a formação territorial articula uma dialética entre a construção material e a construção simbólica do espaço, que unifica num mesmo movimento processos econômicos, políticos e culturais. O território material é referência para formas de consciência e representação, cujos discursos retroagem no processo de produção material do espaço, com o imaginário territorial

comandando a apropriação e exploração dos lugares. (MORAES, 2002, p. 74).

E essa percepção das condições que nos rodeiam, modificam nossa forma de atuar no espaço geográfico. Se não fizéssemos alterações na nossa territorialidade, ficaríamos parados no tempo, enquanto tudo se transforma ao redor.

No Rio Grande do Sul, os povos Kaingang, Xokleng e Guarani, já são responsáveis por vários processos de retomadas territoriais, algumas já foram desarticuladas por questões diversas, mas novos movimentos surgem com frequência. Um desses processos é a retomada Kaingang na Floresta Nacional de Canela, iniciada em 2006 com o cacique Zílio Jagtyg Salvador e que hoje é liderada por seu filho, Maurício Salvador. Após algumas tentativas frustradas, o grupo montou o acampamento Jág tyg fy kog (pedra de fogo e madeira canela) em Canela em 2018. Com as notícias que pairavam na região sobre o processo de concessão da FLONA de Canela para a iniciativa privada (de fato a unidade de conservação está no Programa de Parcerias de Investimentos do Governo Federal), o povo Kaingang construiu a aldeia Konhún Mág dentro da área oficial da Floresta Nacional de Canela no início de 2020. (ARAUJO, 2021, p.9)

Os Kaingang que habitavam e reivindicam a demarcação dessa terra indígena são descendentes do Pay Nicué (também chamado pelos colonizadores de cacique João Grande, uma alusão ao seu porte físico). O grupo foi expulso de suas terras, devido à política de aldeamento e à chegada dos colonos europeus na Serra Gaúcha no século XIX. As famílias Kaingang se dispersaram para municípios do entorno e para a capital (muitos vivem nas pequenas aldeias de Porto Alegre, por exemplo), nestes espaços constituíram novos vínculos territoriais, mas mantiveram uma forte ligação com Canela, pois transitam pela região todos os anos, onde aproveitam para reforçar seus laços com o antigo território.

Laroque (2000, p. 112),

[...] mostra que a concepção territorial Kaingang não segue um padrão de exclusividade, ou seja, não é um espaço cercado e demarcado. O território, constituído antes do colonizador, era compartilhado entre diferentes grupos, várias lideranças (Pay) e seus seguidores (principalmente familiares) que dividiam espaços, provavelmente, uma divisão que seguia a hidrografia regional. Esses grupos autônomos se organizavam em torno de uma grande liderança, conhecida como Paybang, este por sua vez, não tinha um poder soberano, muito pelo contrário, na maioria das vezes, eles precisavam conceder muitos serviços (generosidades) para manter seus aliados.

No tocante aos territórios indígenas localizados no Rio Grande do Sul, a presente dissertação aborda também casos de coletivos indígenas que tiveram suas terras ancestrais expropriadas durante o processo colonizatório do Estado.

Desse modo, como menciona Laroque (2000), os territórios Kaingang foram, historicamente, partilhados entre grupos. Na visão do Araujo (2021, p.7)

A associação é completamente possível para o caso da FLONA de Canela, o território do Cacique Nicué (ancestral direto do grupo da aldeia Konhún Mág) foi completamente dissolvido, a territorialidade Kaingang precisou se transformar (adaptada com os passar dos anos). Essa desterritorialização promoveu a busca de novos territórios, com novas estratégias que visam garantir a sobrevivência do coletivo. Por este motivo, Robert Sack (2013) lembra que os limites do território e os meios de comunicação entre eles podem ser alterados, assim como a territorialidade pode ser exercida de inúmeras maneiras (força bruta, posse de terra, questões culturais e etc.), o território pode até não estar materializado, mas a territorialidade em torno dele estará presente.

Os diversos processos de retomadas representam mais uma etapa dessa transformação da territorialidade indígena. Aos poucos os povos originários se adaptaram às regras e às leis do Estado brasileiro, quando aceitaram a concepção de terra indígena estavam criando uma estratégia para recuperar e controlar seus territórios originários. Ao aceitarem as regras do Estado, não estavam negando sua ancestralidade, muito menos seu território originário, mas tentavam garantir as condições mínimas para a continuidade do seu modo de vida, ou seja, sua cosmologia.

Araujo (2021, p. 10) destaca que:

Muitos Pays se aproximavam dos aldeamentos para obter vantagens (armas e demais equipamentos) que os ajudassem contra seus inimigos. Essa prática não foi homogênea entre as lideranças, alguns Pay ficaram conhecidos com grandes “colaboracionistas” do Governo, outros se recusaram veementemente essas alianças. Pay Nicué foi uma das lideranças “rebeldes” aos olhos do Governo, pois nunca aceitou a política de aldeamento. Nessas condições, ninguém promoveu constantes ataques aos colonos na região das bacias hidrográficas do rio Caí (onde se encontra a FLONA de Canela), rio das Antas, rio Taquari e rio dos Sinos. Por esse motivo, foi caçado e morto dentro do seu próprio território. Seus descendentes acabaram se dispersando, mas nunca abandonaram a ligação com esse território, os vínculos territoriais seguem cada vez mais fortes e são revigorados com a retomada da FLONA de Canela.

Os Kaingang da aldeia Konhún Mág estão organizados em torno desse passado. Estão conscientes da legislação e lutam junto à FUNAI pela demarcação da terra indígena, mas sempre fazem questão de frisar que a legislação é um processo

do colonizador, pois o território Kaingang é constituído por marcas e vínculos territoriais que foram elaborados ao longo de gerações. A essência deste território está no espírito dos seus antepassados, independente de decisões judiciais que tentam apagar a História e a Geografia deste povo.

No tocante à territorialidade Kaingang, Di Sopra (2022) comenta que, durante o processo de colonização não-indígena do Rio Grande do Sul, diversos referenciais físicos do território tradicional indígena foram destruídos pela construção de estradas e pelos assentamentos de colonos. No entanto, vale salientar que apesar da perda destes referenciais, o amplo território tradicional Kaingang permanece vivo nas memórias e no imaginário deste povo indígena. Nesse sentido, as diversas retomadas territoriais recentes efetuadas por coletivos Kaingang convergem para a reapropriação de espaços de uso ancestral, feito a Floresta Nacional de Canela que, conforme a história oral Kaingang, há muito tempo é habitada por coletivos deste povo indígena.

Por sua vez, Kimiye Tommasino (2002) traz uma importante definição de território na concepção de mundo Kaingang, relacionada ao espaço habitado pelos espíritos dos seus ancestrais:

(...) território, para os kaingang, também é o espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais e outros seres sobrenaturais. É onde estão enterrados os seus mortos e onde os vivos pretendem 'enterrar os seus umbigos' (...) território é onde vivem segundo regras estabelecidas socialmente e de acordo com o sistema de codificação simbólica dos elementos naturais e sobrenaturais constitutivos da sociedade kaingang. (TOMMASINO, 2002, p. 83-4)"

As famílias Kaingang são coordenadas por irmãos, filhos, netos e sobrinhos do Kujã – Líder Religioso – Zílio Kaingang, falecido no ano passado. O Cacique Mauricio Salvador afirma que seu Zílio morreu triste por não ter conseguido, apesar de toda a luta desencadeada ao longo de décadas, viver em paz sobre sua terra tradicional. O Kujã, no período em que se encontrava doente, vítima de um câncer, dizia aos parentes que sonhava com a terra e que nela desejava ter vivido e criado seus filhos e netos.

O cacique Veñ Tanh (Mauricio) afirma que:

Na **Floresta Nacional**, os espíritos dos **Kaingang** estão presentes e os guiam, através dos sonhos, para dentro de parcelas de seus territórios ancestrais, os espíritos dos antepassados assassinados no Poço dos Caixões, neste território, através dos kujá (lideranças políticas-espirituais) os chamaram de volta, em sonho, e orientaram a liderança a retornar ao território do qual tinham sido expulsos a finais do século XIX. Aqui existia um território

tradicional, o Kaingang, e se dava o nome, na época, de o Konhún Mág, que é a erva pequena, e que é o nome hoje que a gente deu para o nosso posto de saúde. Então, nesse território, o Konhún Mág, ele era uma das comunidades, como a gente mencionou antes. (Entrevista Veñ Tain (Mauricio), 20/03/2024).

Segundo Cacique Veñ Tainh (Mauricio)

Desde 2018, a gente entrou aqui nesse local novamente, mas no mesmo ano a gente acabou sofrendo integração de posse também. E retornamos novamente em 2019, tem vários detalhes nesse período de tempo. Desde a nossa saída até o nosso retorno para dentro do território de novo, que a gente está reivindicando. Fazendo nossas habitações aqui dentro do território. (Entrevista Veñ Tain (Mauricio), 20/03/2024).

Atualmente a Terra Indígena Konhún Mág possui 17 casas, onde residem aproximadamente 17 famílias. Esse número de famílias pode variar, pois os indígenas Kaingang têm uma grande mobilidade em relação ao território indígena. As famílias que vivem na Terra Indígena dedicam-se à confecção e venda do artesanato. O artesanato faz parte da rotina diária do grupo e seu comércio auxilia nas despesas dos Kaingang que ali residem.



CAPÍTULO III
**CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NÃO-
ESCOLAR**



A história da educação escolar indígena no Brasil se divide em dois períodos, no que se refere à missão institucional. Segundo Baniwa (2013 *apud* MARTINI, 2018, p. 68), o marco divisor desses períodos é a promulgação da Constituição Federal de 1988. No primeiro período, que se inicia com a chegada dos Jesuítas da Companhia de Jesus em 1549, o autor considera que não houve uma educação escolar indígena, mas, sim, uma escola para os índios que tinha como missão principal integrá-los à sociedade nacional por meio da assimilação de uma nova língua, uma nova religião, novas crenças, novos costumes e tradições.

As bases do debate sobre as novas bases conceituais da educação escolar indígena no Brasil é que tanto a escola colonizadora, considerada etnocêntrica e destruidora de culturas indígenas, quanto escola indigenizada, em geral adjetivada como bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada, intercultural, não foram capazes de responder às demandas e interesses atuais dos povos indígenas.

Falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo ao longo do tempo. Sabemos que a escola é uma instituição que adere grandes relevâncias na modernidade em sociedades ocidentais e se consagrou como espaço principal de socialização da pessoa, bem como aquisição de conhecimentos tidos e relevantes para inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

Notzold (2012, p. 17) afirma que

As sociedades indígenas, de modo especial, vivem um sistema singular de educação. Cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que, de certa maneira são determinados pela cultura e pelas relações sociais. A educação indígena nas comunidades é um compromisso social, pois o conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, para o bem estar comunitário. Assim o é em relação a tudo o que se passa dentro da comunidade/aldeia. Todos são responsáveis pela educação das crianças, todos têm o compromisso de ensinar e aprender.

E no estudo que a autora fez com os indígenas Tupinambá, percebeu que:

A educação é relacionada neste contexto com as atividades do dia a dia, onde as experiências são aproveitadas para as atividades cotidianas. A maneira natural com que as crianças indígenas eram educadas foi um grande motivo de surpresa para os viajantes quando colocam que dão os Tupinambá a seus filhos nenhum castigo nem doutrinam nem os respondem por coisas que façam (Notzold, 2000, p. 393).

Essa era a concepção de educação encontrada entre os Tupinambá e serve como exemplo de que as sociedades indígenas tinham todo o sistema próprio de conceber a educação.

Os processos de aprendizagem, no entanto, do povo indígena foram subestimados e tornaram-se invisíveis aos olhos dos portugueses desde a sua chegada, no século XVI, e durante o período colonial. Diante desta situação, houve um processo desagregador para os povos indígenas que destruiu as formas tradicionais de educação, prática que se fez presente ao longo do processo de construção do Brasil, ora com missões religiosas, ora com órgãos protecionistas do Estado (Serviço de Proteção de Índios - SPI; FUNAI) ou através de organismos estatais de formulação de Políticas Públicas.

Notzold (2012, p. 17 apud ROSA, 2009, p. 63) afirma que

A escola se faz presente nas comunidades indígenas com trajetória histórica singular, mas características semelhantes. Pensar-se a educação não é apenas como valor cultural e étnico, mas do ponto de vista do ensino, da educação institucionalizada pela escola e que teoricamente contempla os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Na história milenar dos povos indígenas, a escola é uma instituição relativamente recente e exógena.

Ainda em algumas aldeias, a escola está presente desde o início do século XX, quando era responsabilidade do SPI. Após a extinção do SPI, a escola passou a ser responsabilidade da FUNAI, mas continuou com o objetivo de gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional.

Notzold, (2012, p.17 apud GRUPIONI, 2006, p. 47) menciona que “a escola indígena passa a ter uma proposição com a feição própria das exigências e das necessidades da comunidade na qual está inserida.”

de algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidade indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com o qual cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas.

Nesse processo, a escola passa a constituir um meio de acesso à sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais e ainda espaço de luta e diálogo para garantia de direitos. É um meio para revitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para interlocução com o mundo fora da aldeia.

Segundo Baniwa (2012, p. 69):

A ideia de escola indígena específica, diferenciada e intercultural no âmbito das políticas públicas governamentais foi inaugurada no Brasil pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que definiu a escola indígena como responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação “diferenciada”, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas as realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas. A escola diferenciada e intercultural surge, portanto, como contraponto ao modelo de escola colonial integracionista.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, art. 205), a educação é dever do Estado e da família. Isso porque a educação é uma tarefa que exige esforço conjunto para assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A educação não escolar, neste sentido, enquanto conceito, é uma espécie de ferramenta para ressaltar a existência de práticas educativas para além daquelas que ocorrem no âmbito da educação escolar convencional. Via de regra, pela sua presença na história e, mais ainda, por sua hegemonia na esfera de produção do conhecimento letrado, a educação escolar se sobrepôs a todas as outras formas de educar, fato que re-arma a necessidade de esclarecer o que entendemos como sendo estas outras práticas da educação que ocorrem no campo social.

Para Brandão (2012), os socioeducativos são modalidades de práticas que se caracterizam como tempos de dignidade para a infância-adolescência popular. Referência realizada em relação à dimensão socioeducativa do Programa Mais Educação, que, segundo o autor, em nada se confunde.

Com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (BRANDÃO, 2012, p. 69).

A educação não escolar, segundo Haddad (2009, p. 370), é campo definido por uma dimensão empírica porque é desenvolvida fora do contexto da escola, e também política porque voltada “principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural”.

No caso dos indígenas, que além de fazerem parte do rol de brasileiros cerceados de direitos, há ainda um complicador que intensifica essa situação: o descumprimento de políticas públicas direcionadas aos povos tradicionais indígenas que compõem a população brasileira. Entre essas políticas públicas estão aquelas voltadas para a educação, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), que é o documento norteador da educação escolar indígena no Brasil.

Esse documento estabelece diretrizes para um ensino diferenciado, capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural desses povos, com o objetivo de preservação da realidade das comunidades, contribuindo para uma educação pautada na relevância dos saberes empíricos, na ampliação dos conhecimentos e na atuação no processo de ensino e aprendizagem.

A educação da cidade ensina as crianças a competir. Quando tentamos passar como se dá o aprendizado da criança indígena, sinto que as pessoas se abalam e percebem como se distanciaram do real sentido de educar para a vida e não apenas para o diploma. As escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico. Minha principal preocupação é libertar as crianças das cidades da visão preconceituosa. Meus livros falam disso. Estou tentando achar um cantinho na cabeça das pessoas para fazê-las entender esta minha gente que tem muito para ensinar (MUNDURUKU, 2013, p. 5).

Algumas escolas tentam resolver esse problema criando disciplinas que ensinam valores humanos aos alunos. Há escolas que estão tentando descobrir um jeito de substituir os pais no processo educativo. Isso é um sintoma de que a sociedade ocidental não anda bem.

Uma solução é fazer que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente, para trazer a emoção de ter vivido um tempo que muito pode ensinar aos jovens de hoje. Tenho certeza de que essa solução dará um ânimo novo aos educadores e renovará o sentido de família, de pertencimento a um grupo, a um povo, a uma nação (MUNDURUKU, 2013, p. 14).

Vale ressaltar que esses momentos fazem superar as crises de identidade e compreender as coisas que são importantes para o povo indígena. Talvez isso crie uma nova identidade para o povo brasileiro e o ajude a descobrir a semente de suas origens ancestrais, fazendo-o superar a crise instalada em seu meio nestes primeiros quinhentos e tantos anos do nome Brasil.

Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuavam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural. As linhas pedagógicas em que estão assentadas as instituições de ensino primam pela escolha de um modelo de comportamento para os educandos. Nesse sentido, a escola agirá de acordo com o modelo adotado. Note-se, no entanto, que já houve um avanço nas linhas de atuação das escolas, graças às mudanças estruturais que estão ocorrendo nos últimos anos. Antes, porém, de nos atermos ao presente, pensemos no que ocorria no Brasil algumas décadas atrás (MUNDURUKU, 2013, p. 17-18).

Vale lembrar, mais uma vez, que essa visão perdurou por muito tempo nos livros didáticos e que só agora começa a mudar, com outras reestruturações educacionais que estão acontecendo. É verdade que isso ainda caminha a passos de tartaruga, mas já caracteriza uma mudança na atitude e, em parte, na mentalidade de nossas crianças. De qualquer forma, todas as modificações só serão sentidas nas próximas gerações, quando todas as escolas – e suas ideologias – estiverem configuradas para acolher a diferença, seja social (pobres e ricos), seja étnica. Ainda custa muito caro ser diferente no Brasil neoliberal em decorrência do modelo econômico alienígena adotado.

É importante lembrar que conhecimento tradicional, cada coisa existente – seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano – é possuidora de um espírito que a anima e a mantém viva e nada escapa disso. Dizem ainda que é preciso reverenciar a Terra como uma grande mãe que nos alimenta e acolhe e que ninguém foge ao seu destino.

Segundo, as sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida.

Os povos indígenas têm uma coisa em comum: uma mensagem de amor pela Mãe Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais; um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento das propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos. Todo o aprendizado de respeito à natureza é transmitido desde o nascimento. A criança vai sendo introduzida no convívio social ao longo dos momentos marcantes do seu processo de crescimento. Até mesmo no ato de ouvir uma história narrada por um velho da aldeia, a criança está aprendendo como deve ser o seu relacionamento com a natureza e que, em tempos imemoriais, eram os animais, as plantas, os peixes, as árvores e as aves que mandavam no mundo e até no homem. Assim, por esses momentos ricos de significado, o pequeno e a pequena, o jovem rapaz ou a menina/moça, vão aprendendo a conviver no ambiente que os cerca. Vão aprendendo que não devem mandar na natureza, mas conviver com ela, pedindo que lhes ensine toda a sua sabedoria e que possam ser alimentados material e espiritualmente pela Grande Mãe.

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore etc. Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. A educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinaram a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar lá para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora (MUNDURUKU, 2013, p. 57).

Educamos a criança porque fomos educados daquele mesmo jeito. Aprendemos valores essenciais porque vemos os adultos levarem a sério sua vida. A educação de uma criança indígena começa no berço. A sociedade Tupinambá do século XVI tinha uma série de tabus que eram levados em consideração quando uma criança nascia.

Os educadores têm grande participação na formação da consciência a favor da vida, da paz no campo e na cidade, da harmonia entre os povos. Eles não podem se furtar, ficar indiferentes a tudo. Ao contrário, devem ser os primeiros a se indignar, a fazer seus educandos protestarem, exercerem seus direitos de cidadãos.

A sociedade indígena educa tendo uma concepção holística. Todos educam, todos são responsáveis pelas crianças, fato que impede que recaia apenas sobre alguém – inclusive sobre os pais – o cuidado com elas. Aos pais cabe o ensino prático: caçar, pescar, fazer o arco e flecha, limpar o peixe, plantar, coletar frutas, fazer a casa, cuidar da casa. Esse ensino é técnico no sentido utilitarista. Ele serve para as crianças aprenderem coisas úteis, que lhes vão ajudar a sobreviver naquela sociedade. Esse ensino é feito por meio de métodos muito próprios, que levam em consideração o conhecimento aprendido pelos pais e pelos adultos ao longo de suas vidas na aldeia. Uns passam a outros os valores que aprenderam em sua infância, criando uma cumplicidade entre si. É, portanto, uma educação que se dá pela repetição de valores e palavras que estão amarradas pela teia da tradição.

E o aprender de crianças indígenas se ocorre através das brincadeiras, no imitar o que os adultos fazem, e essas práticas para a boa educação iniciam-se muito cedo, quando a criança ainda está sendo gestada, mediante procedimentos que a mãe deve adotar para que a criança nasça saudável e forte para enfrentar a vida na terra.

O início de todo ensinamento é dentro da nossa habitação, dentro da casa. Dali que já tem que sair um pouco dessa base desse ensino. O que a gente percebe das escolas não indígenas é um ensinamento diferenciado. De que os nossos filhos precisam aprender aquilo ali para que lá na frente eles tenham um emprego já. Um emprego bom, onde ele vai ganhar muito dinheiro. Hoje eu vejo assim que as escolas estão preparando nossos filhos. Você têm que estudar para lá na frente conseguir um emprego bom para vocês serem ricos ou ter muito dinheiro. Não é esse ensino que a gente vai estar ensinando para os nossos filhos, mas ensinando o meu filho a ajudar o amigo mais próximo, Aprender a fazer um artesanato. Aprender a usar as ervas medicinais. Aprender a cuidar bem da natureza. Respeitar mais os velhos. Sim, respeitar os velhos, respeitar o abrigo. É um ensinamento de respeito com todo mundo. É isso que a gente busca. (Entrevista Mauricio Vêñ Tain Salvador, 20/03/2024)

Vale ressaltar que a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante e é esse o processo no qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura, principalmente a língua materna; tais saberes são transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas.

Na convivência com os mais velhos, aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo. Dessa forma as crianças aprendem, quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, com quem poderão se casar no futuro. Desse jeito entendemos a importância em viverem na comunidade dentro da aldeia . (Entrevista Alexandre Tomas Pereira - 15/05/2024)

Mediação cultural como diálogo, como conexão e troca entre gerações para a aprendizagem e construção identitária.

A educação que eu aprendi dos meus pais procuro passar os seus filhos, a minha filha tem dois anos e ainda está crescendo. A conservar a nossa língua, entender nossas marcas, conhecer os tipos dos passarinhos, animais. Acostumando ela a falar os tipos dos animais já na nossa língua, o Kaingang. Os nossos nomes também que ela já chama na nossa língua já. Para nós, indígenas, a terra é o lugar no mundo com o qual estabelecemos uma relação de intimidade e de diálogo, onde a queda d'água, o rio, a serra, a árvore e a pedra são testemunhas de nosso passado, de nossa memória. A Terra é a nossa mãe, onde repousam nossos antepassados. É nosso chão cultural, habitada por nossas tradições, referência básica de nossos valores essenciais, campo de nossa história! (entrevista - Alexandre Tomas Pereira - 15/05/2024)

Podemos mencionar os saberes tradicionais, que são oriundos das experiências, vivências e da cultura de uma comunidade indígena, baseada nos aspectos de coletividade e constituída por elementos advindos da prática local, do convívio, da proximidade com a natureza.

A transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e comunitários. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar, seja na mata, nos rios e até mesmo mesmo na casa de reza. O lugar, a terra, sempre foi e é o lugar de existência, de absorver o saber tradicional, e ao redor do fogo que os jovens bebem os conhecimentos transmitidos pelo seus avôs. Quando este saber é transmitido aos jovens, eles deitam ao redor do fogo, respeitando assim a origem de seu povo, pois escutar um mito ou uma história nesta disposição, dá mais sentido e legitimidade a quem esta narrando este saber. (Claudino, 2010 p. 41)

A educação nativa prioriza a necessidade de olhar para fora, de entender o corpo como sagrado e, portanto, parte indissociável da aprendizagem, de encarar o outro em sua diferença e de reconhecer sua ancestralidade e o papel de cada um na continuidade da vida e da tradição.

Na cultura dos indígenas Kaingang, ao longo dos tempos, assim como outros povos indígenas, foram se criando formas de educação baseadas na sua tradição, articulando e dando significado às suas percepções culturais junto às crianças de suas comunidades. Os ensinamentos dos Kaingang para as crianças foram sempre para garantir sua autonomia.

Nas sociedades indígenas brasileiras [...] a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que,

então, inaugura limites e constrangimentos muito perigosos (NUNES, 2002, p. 65).

Assim como os adultos, as crianças também vão criando, através da brincadeira, seus pontos de referências, que são muito importantes na cultura como as formas de conceber e vivenciar o espaço e o tempo. Acompanhando a vida na comunidade, pode-se constatar que as crianças Kaingang têm liberdade, inseridas nos processos educacionais das famílias

No dia a dia acontecem tarefas rotineiras, como a busca de materiais no mato. Durante o caminho as crianças brincam, conversam entre si e com as pessoas mais velhas que as acompanham. Nessas conversas, aprendem sobre as plantas e suas funções dentro da tradição kaingang. A prática das mães é ensinar as crianças sobre as plantas, além de outros acontecimentos, durante a caminhada no mato. As atividades que acontecem após as colheitas do material, como a confecção dos artesanatos ou dos seus utensílios.

Antigamente os artesanatos feitos não era para o comércio, os nossos antigos faziam esses artesanatos para que as mulheres, os rapazes, fossem buscar uma quantidade de ervas medicinais e colher frutas. E também serviam como berço de crianças que nasciam na época. Então, essa utilidade do artesanato antigamente era utilizado para outra coisa. E atualmente, a gente faz o artesanato hoje para comercializar e para poder comprar os alimentos para as nossas filhas. (Entrevista Mauricio Veñ Tain Salvador, 20/03/2024)

Diante dessa realidade, podemos pensar que a educação indígena engloba processos do ensinar e do aprender. É um fenômeno observado nesta sociedade e nos grupos que constituíram ou compuseram estes saberes e a nova forma de ensinar seu povo, porque são os responsáveis pela sua manutenção e perpetuação de modo cultural de ser estar e agir a partir da transposição para as gerações futuras. É necessário a convivência e o julgamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para adequação do indivíduo para a sociedade ou do indivíduo ao grupo, ou dos grupos a conhecer melhor a sociedade não indígena.

3.1 BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Dentro da cultura indígena o brincar é parte constitutiva da infância, assumindo características próprias em cada cultura. É por intermédio do brincar que o ser humano

conhece a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Na cultura indígena, além de ser próprio da infância, é fonte inquestionável para a transmissão das formas de ser e de estar indígena.

É necessário que o indivíduo traga consigo uma espécie de semente de rememoração para que todos esses conjuntos de testemunhos exteriores se transformem numa massa consistente de lembranças. E nesse sentido o Halbwachs enfatiza que:

quando se trata de lembranças de nossa infância, é melhor não fazer distinção entre uma memória pessoal, que reproduziria mais ou menos as nossas impressões de outrora, que absolutamente não nos permitirá sair do estreito círculo de nossa família, da escola e dos amigos, e uma outra memória, que se poderia chamar de histórica, contendo apenas acontecimentos nacionais que não poderíamos conhecer então — embora com uma, à nossa revelia, tivéssemos acesso a um ambiente em que nossa vida já se desenrolava, ao passo que a outra só nos deixaria em contato conosco mesmos ou com um eu realmente ampliado até os limites do grupo que encerra o mundo da criança (HALBWACHS, 2006, p. 78).

A criança brinca e aprende a partir das atividades realizadas pelos pais, pelas mães, pelos avós ou pelos irmãos mais velhos, ou seja, na oca, na roça ou em qualquer outro ambiente de festas ou rituais. As brincadeiras têm todo um ritual para ser transmitido e isso constitui parte importante no aprendizado das crianças. Quanto a essa relação íntima com a natureza, as crianças desde seu nascimento vivenciam rituais que são passados por seus avós e os mais velhos da comunidade.

O brincar está inserido nas correrias das atividades diárias, das quais fazem parte algumas ações como perseguir, com seus arcos e flechas, pequenos animais, pegar sol, brincar de subir e descer ladeiras, tomar banhos de rios etc. Os arredores das casas e árvores são os ambientes que compõem o cenário de brincar que as crianças vivenciam em sua infância. Muitas dessas brincadeiras estão relacionadas ao aprendizado das práticas socioculturais, além da preparação para a idade adulta.

Para Halbwachs:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, P. 39).

Os indígenas possuem muitos jogos e brincadeiras, alguns são bastante conhecidos por vários povos indígenas e outros também são comuns entre os não

indígenas, como a peteca e a perna de pau, já outros são curiosos e originais. Existem brincadeiras que só as crianças jogam, outras que os adultos jogam junto e assim ensinam as melhores técnicas para quem quiser virar um craque! Há brincadeiras só de menino, outras, só de menina. Existem algumas que, antes do jogo começar, é preciso construir o brinquedo, o que, nesse caso, é necessário ir até a mata, achar o material certo, aprender a fazer o brinquedo e, só então, começar a brincar. Mas isso não é um problema, pois construir o brinquedo também faz parte da brincadeira!

Entende-se que os indígenas com seus jogos entre os adultos referem-se à caça e a rituais, bem como as brincadeiras favorecem a constituição da individualidade, auxiliando-os a tornarem-se seres autônomos na compreensão da dinâmica da vida. Cada povo indígena tem sua própria cultura, todas são diferentes. Entende-se que os jogos trazem a eles o relacionar com a natureza, tornando-se um recurso didático.

O relato abaixo, de Telêmaco Borba (1908), descreve um importante jogo tradicional Kaingang:

[...] costumam fazer um exercício e divertimento que chamam caingire, que parece, e realmente é, um verdadeiro combate, conquanto não resulte das ofensas nessas ocasiões recebidas nenhuma inimizade. Para fazer este divertimento, preparam um largo terreiro, cortam grande quantidade de cacetes curtos, que vão depositando nas duas extremidades deste; convidam os de outros arranchamentos para se divertirem; aceito o convite, preparam também se os cacetes, e, carregados com eles, vem se aproximando cautelosamente do lugar. Do divertimento; ali chegados, saem-lhes os outros a combater; arremessam-se mutuamente os cacetes com grandes vozerias, simulando um verdadeiro combate, até que um dos grupos abandona o terreiro sofrendo, por essa causa, grande vaias e apupos. As mulheres, cobertas com uma espécie de escudo feito de cascas de arvores, vão ajuntando os cacetes que são arremessados e depositando-os junto aos combatentes; quando algum destes cai malferido, elas o retiram do terreiro e tratam. Nestas lutas sempre há grande ferimentos, contusões, olhos furados e dedos quebrados; mas daí não procede nenhuma inimizade. Os que saem mais maltratados, em piores circunstancias, são considerados os mais valentes (turumanin), e com taes gabados. [...] também usam este divertimento de noite e chamam-lhe pingirê porque os cacetes são acesos em uma das extremidades; dá o mesmo resultado que o cángire, apenas com o acrescimento das queimaduras. Exercitam-se desde pequenos na luta corporal; o que derriba um, tem que suportar a prova de todos os outros que o queiram experimentar, até que, exausto de forças, sucumba a se turno. Todos os outros seus os brinquedos e divertimentos, são sempre mais ou menos grosseiros e brutaes. (BORBA, 1908, p. 17-18, grifo e grafia do autor).

Destaca-se a importância dos jogos tradicionais Kaingang em sua cultura, mas que muitas vezes não são conhecidos pela falta de pesquisas e estudos sobre este assunto. Além desses jogos, os Kaingang incorporaram a prática de outras atividades,

como o futebol, que hoje faz parte da cultura deste grupo.

O jogo é fundamental para a cultura e o desenvolvimento das crianças, pois através dele constroem seus conhecimentos e buscam outros tipos de jogos. Para alguns autores, como Huizinga,

jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1996, p.33).

Os brinquedos eram feitos com escultura de semente de uma árvore, algodão, madeira, tala de buriti, chocalho de cabaça, de cuia, dentre outros. As crianças gostavam de brincar de passeio de canoa, passeio na praia, um brincar diretamente ligado com a natureza.

Segundo Apalai (2022, p. 4 *apud* MEIRELLES, 2007),

investigou os brinquedos e as brincadeiras que ainda persistem entre as crianças brasileiras. Estão entre elas: as brincadeiras de roda; o pião feito com diferentes materiais, inclusive com tampas dos frascos de detergente; a amarelinha, também chamada de macaca; o caracol; as brincadeiras de mão; os corrupios; os brinquedos que reproduzem o meio adulto feitos de materiais naturais ou de sucata; as cinco marias; a cama de gato; as pernas de pau; o cavalo de pau; a casinha; a bolinha de gude e o elástico.

Conversando com os indígenas Kaingang, foi relatando sobre as brincadeira que tiveram, inclusive realizam essas brincadeiras na semana dos povos indígenas, que para eles é muito importante. Segundo o que o Oseias disse, o que ele mais lembra na sua infância é da brincadeira em que eles próprios confeccionavam o brinquedo: “tampinhas de refrigerante e botava prego e fazia carrinho de mão, e quando chovia era bom de brincar pois subia no barranco e escorregava para baixo, e outra brincadeira era fazer balança na árvore e se balançava e outra brincadeira era peteca, que era feita com folha de milho ou pena de galinha e jogava pra cima”. Aqui percebe-se que há mais brincadeiras que existem na cultura indígena e que, aos poucos, estão se perdendo pois não há mais interesse pelas brincadeiras antigas.

Alguns relatos de brincadeira indígenas

Existe uma brincadeira que as crianças faziam e ainda fazem. Primeiro as crianças apostam uma corrida. Quem chegar primeiro no pé de árvore é macaco. Quem chegar por último é onça. A onça tem que pegar os macacos correndo atrás, subindo nas árvores.

A criança que é pega desce da árvore e fica olhando a brincadeira. A brincadeira só acaba quando a onça pegar o último macaco. Na próxima brincadeira o primeiro macaco vira onça e começa tudo de novo (FARIAS, 2009, p. 1).

Na cultura indígena Kaingang, os brinquedos e as brincadeiras, além de serem próprios da infância, são grandes fontes na transmissão dos saberes. Vigotski foi o primeiro teórico moderno a afirmar, nos anos de 1920, que o brincar desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança e na aprendizagem da cultura, sendo a imitação um processo dinâmico que contribui sobremaneira para a aprendizagem.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras da criança não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Lembro-me da minha infância e adolescência dos brinquedo e das brincadeiras que fazíamos quando morava na Comunidade onde eu cresci. E quase todas as tardinhas nos reuníamos para brincar, eram momentos muito mais divertidos e algumas das brincadeiras eram esconde-esconde, pega-bandeira, corrida de perna de pau, ou era contação de histórias da pessoas mais velhas. E quando tinha algumas festividades de datas comemorativas, antes das festas sempre tinha programação de brincadeiras e jogos, Arco-flecha, zarabatana, canoagem, natação, cabo de guerra e outros mais.

Figura 09 – Momento de brincar com as crianças na Escola Municipal de Gramado



Fonte: fotografia feita pela professora Ana Lucia Drewes - 16/11/2023



Relembrando outros tipos de brincadeira, para melhor compreensão e visualização, pedi ajuda das minhas primas Joseana¹ Brito e de sua irmã Joice² Brito, que moram comigo, para fazerem as ilustrações das brincadeiras que seguem abaixo.



As práticas culturais realizadas pelos Kaingáng serviam para adquirirem um momento de diversão e entretenimento. Dentre as brincadeiras descritas, ressalta-se e descreve a Peteca, o Pião, o Esconde-Esconde, mas de maneira geral, seu divertimento era mais relacionado à caça, brincando com arco e flecha. E essas brincadeiras acontecem mais ao ar livre. E conforme o quadro abaixo, e alguns brinquedos era feito bolinhas de barro para atirar uns nos outros, tomar banho no rio em dias de chuva. Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia.


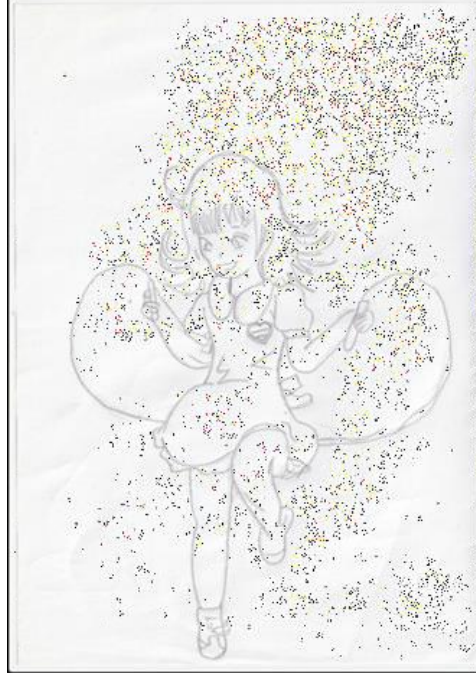
¹Joseana Maria Dias Brito - Etnia Tariana, 14 anos, estudante da Escola Municipal, cursando 9º Ano do Ensino Fundamental.

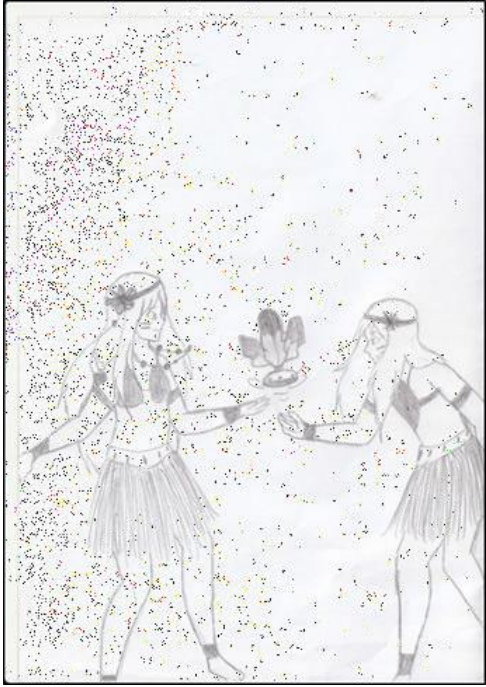
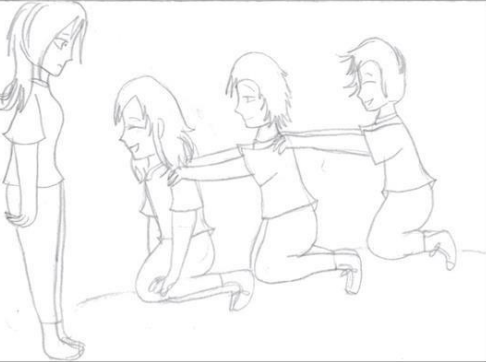
²Joice Gabrielle Dias Brito - Etnia Tariano, 13 anos, estudante da escola Municipal, cursando 7º Ano do ensino Fundamental

Quadro 06 - Nome, descrição e imagem das brincadeiras e brinquedos

NOME DA BRINCADEIRA	DESCRIÇÃO	ILUSTRAÇÃO/AUTORA
Amarelinha	<p>Brincadeira da Amarelinha, não é uma brincadeira original dos povos Indígenas, mas com o passar do tempo essa brincadeira passou a fazer parte das brincadeiras das crianças, tendo a finalidade de aprender os números</p>	 <p>Ilustração: Joice Tariana Brito</p>
Arco e Flecha	<p>Arco e Flecha: O implemento do arco e flecha é confeccionado a partir da matéria prima retirada da natureza. A madeira aroeira ou roxinho e usada para confecção do arco e da flecha e a corda de impulsão da flecha é feita por meio de um cipó fino e resistente</p>	 <p>Ilustração: Joseana Tariana Brito</p>

<p>Bolinha de Gude ou Fubeca</p>	<p>Esta brincadeira indígena é muito comum até hoje nas aldeias existentes em nosso país, além de ser muito conhecida entre as crianças. Consiste em um círculo desenhado no chão, em que os jogadores devem, com um impulso do polegar, jogar a bolinha.</p> <p>Os jogadores seguintes devem acertar a bolinha, e se conseguirem retirá-la do círculo, elas se tornam suas. Vence aquele que ficar com as bolinhas dos outros participantes.</p>	 <p>Ilustração: Joice Tariana Brito</p>
<p>Canoagem</p>	<p>A canoagem é uma prática rotineira muito utilizada nas comunidades amazônicas. Para confeccionar a canoa é utilizado um tronco de árvore único que será escavado, depois é atracado com peças de madeira e amarrado com cipó para forçar a abertura na medida desejada. Como divertimento, as crianças e jovens a utilizam essa brincadeira para deslocamento nos rios para nadar e apostar corridas.</p>	 <p>Autoria da Joseana Tariana Brito</p>

<p>Pião de Tucumã</p>	<p>Pião de tucumã é feito através do fruto da matéria prima do tucumã, que possui uma semente esférica e grande, como a maioria dos frutos amazônicos. Também conta com uma parte de madeira e uma corda para fazê-lo girar. A brincadeira consiste em rodar o pião. Pode sofrer variações como o pião que rodar por mais tempo ou até duelos de piões dentro de peneiras.</p>	 <p>Ilustração: Joseana Tariana Brito</p>
<p>Pula corda</p>	<p>Brincadeira de pular corda, não é brincadeira típica dos povos Indígenas, mas com passar do tempo essa brincadeira passou a fazer parte das brincadeiras das crianças.</p>	 <p>Ilustração: Joice Tarsiana Brito</p>

<p>Peteca</p>	<p>A peteca é um brinquedo popular que pode ser confeccionado com a utilização de diferentes materiais. Para brincar é necessário ter no mínimo dois participantes e o objetivo da brincadeira é não deixar a peteca cair no chão, caso o participante deixe a peteca cair ficará fora da brincadeira. Uma forma de brincar quando se tem um número grande de participantes é formar uma roda.</p>	 <p>Ilustração: Joseana Tariana Brito</p>
<p>Arranca mandioca</p>	<p>Nesta brincadeira as crianças deverão formar uma fila e todos devem estar sentados segurando um no outro. Uma das crianças ficará de pé e esta é a “colhedora de mandioca”. O objetivo da brincadeira é puxar cada uma das crianças até que essas se soltem do restante do grupo.</p>	 <p>Ilustração: Joice Tariana Brito</p>

Fonte: elaborado pela autora

Vale ressaltar que as brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão explicitamente relacionados à dinâmica da vida coletiva. Por isso mesmo, com estas estratégias lúdicas e “infantis”, a criança indígena vivencia as inúmeras possibilidades de estabelecer vínculos entre o “nós e o outro”, para conhecer suas próprias possibilidades e habilidades.

Na natureza, encontram-se diversos brinquedos e brincadeiras tradicionais, a

partir dos quais se podem sempre construir outros novos. Muitas crianças indígenas brincam com as outras e também com seus membros familiares. Desde cedo, essas crianças aprendem as regras do jogo social na imaginação, utilizando diversos elementos para se divertirem como jogo natural, o que, posteriormente, dá espaço à criatividade e à transformação de ideias utilizadas nas brincadeiras.

Por isso o brincar ocorre nos espaços onde há crianças. Seja nos espaços abertos da aldeia ou nos espaços demarcados como o pátio escolar e o campo de futebol, sempre há grupos brincando. Nos espaços abertos, como a área central da aldeia, os rios, as matas e os barrancos, as brincadeiras e os brinquedos utilizados ainda refletem o legado indígena. Estas formas de brincar também são identificadas no pátio escolar em horários extra-escolar. No entanto, a observação do recreio escolar mostrou uma outra realidade, sendo identificada a reprodução de atividades que se vê na mídia televisiva, o que se vivencia nas aulas de Educação Física ou jogos tradicionais como pegador, caçador, amarelinha, pular corda, imitações, entre outros.

Percebe-se que criança, ao manusear um instrumento, aprende os sentidos de seu uso, a forma de usá-lo e quando usá-lo, e, principalmente, sua origem mítica e seu sentido simbólico em cada contexto social em que é usado. Aprende que os objetos são, antes, parte de um contexto simbólico com o qual seu povo se identifica e é identificado por outros povos e por outros seres do mundo partilhado, os seres da natureza e dos espíritos.

No convívio, as crianças vão aprendendo o processo mais amplo de socialização no cotidiano das tarefas. Os parentes mais próximos e a comunidade inteira das aldeias ajudam no ato de educar. O brincar que se originou da tradição indígena foi aculturado pelos não indígenas e até os dias atuais faz parte da cultura ocidental, porém, mesmo assim, permanece presente na cultura indígena uma forma da vivência tradicional.

O brincar está relacionado à natureza e ao cotidiano dos índios adultos com atividades que são corriqueiras na aldeia, como caçar, pescar, colher, plantar e lavar. É importante compreender que esse brincar das crianças indígenas é importante para que se estabeleçam interações com outras sociedades de modo geral.

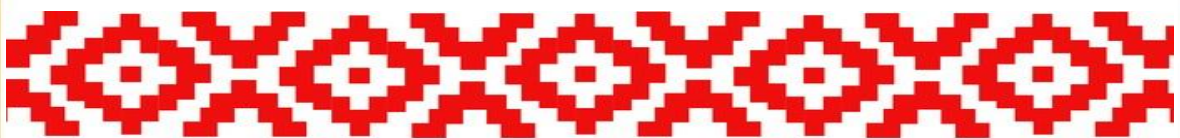
Ouvindo o relato da minha mãe, percebe-se que os mais antigos se divertiam nas brincadeiras, aproveitavam bem sua infância, sem deixar de transmitir para os filhos costumes, tradições e motivações, como confeccionar seus próprios brinquedos,

pular de árvores no rio, tecer, pescar, caçar de forma prazerosa, divertida, e principalmente aprendendo para o futuro, sempre utilizando-se de materiais da própria natureza, enquanto os mais jovens, por sua vez, sob forte influência da tecnologia, preferem jogos de futebol ou de celulares da atualidade.

A prática de jogos e brincadeiras tradicionais, permeados pelas crenças, valores e tradições culturais dos kaingang, ainda é uma atividade viva e exerce um importante papel na socialização e no fortalecimento da cultura indígena. Contudo, é importante ressaltar que a inserção de objetos industrializados nas aldeias e o contato com outras culturas tem colocado em risco esse acervo lúdico à medida que as novas tecnologias presentes nos brinquedos começam a ocupar o espaço e o tempo de atividades na natureza, assim como a individualizar as ações de uma comunidade que tem na dualidade compartilhada sua mais forte característica para sua organização social.

CAPÍTULO IV

MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS



Neste capítulo buscarei analisar a partir de entrevistas com pessoas que considere interessantes, moradores do aldeamento para tecer comigo esse diálogo, as diferentes formas de pensar a Educação Indígena, com olhar para o cotidiano. Com as entrevistas transcritas, elas foram lidas e categorias emergentes foram selecionadas e a partir delas, trechos das entrevistas organizados para subsidiar a análise que será apresentada a seguir.

Figura 10 – Visita de Campo: Cacique Mauricio e na companhia da minha mãe Olivia Brito

Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024.



Tudo começa com a conversa com cacique Mauricio Veñ Tain Salvador e na companhia da minha mãe Olivia Brito, conforme a Figura 10. Ele relata que a história dos Kaingang na aldeia resultou no livro intitulado Fág Kar Sêgso Tánh: gufó U sí Ag Tú (A Araucária e a Gralha Azul: Uma História dos Antigos Kaingang). A narrativa se presta para ser estudada e ensinada às crianças e para quem quer conhecer a cultura Kaingang, uma vez que ela apresenta “as marcas tribais e seus significados e a ancestralidade”. (Entrevista Mauricio Veñ Tain Salvador - 20/03/2024)

Figura 11 – Visita de Campo: Livro de história contada pelo Cacique Mauricio Vẽn Tain Salvador



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

A voz da ancestralidade está presente nas histórias que relembram, rememoram os ancestrais, porque traz costumes e ensinamentos de vida transmitidos de geração a geração. Diante disso, os avós indígenas são considerados figuras importantes de respeito para os povos originários, pois os anciãos resgatam as memórias dos antepassados.

Figura 12 – Visita de campo: a caminhada para conhecer e escola Indígena/ posto de saúde e casa de reza: Cacique Mauricio, Olivia Brito, Joseana Brito, Joice Brito e Tariana Laura



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

Os conhecimentos ancestrais também são transmitidos pelo caminho pois em cada etapa do longo caminho, novos conhecimentos são adquiridos. Na Figura 12 aparecem Eu, Olivia Brito, Cacique Mauricio, Joseana Brito e Joice Brito. Esses são momentos de voltar a minha origem e fazer o paralelo das vivências e das tradições que até hoje estão vivas na minha memória.

Figura 13 – Visita de campo: O Cacique Mauricio, Olivia Brito e Tariana Maria Laura



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

O momento em que o cacique explica sobre a conquista da Escola Indígena JAGTYG FYKÓG (Pedra de Fogo), que, em homenagem, tem o nome indígena do falecido Cacique Zílio **Jagtyg Fykóg**, pai do Cacique Mauricio. Também expõe sobre o Posta de Saúde Indígena KÓGUNH SI (Erva Pequena). Segundo Mauricio, ter uma Escola na Aldeia é uma conquista muito grande, pois os filhos precisam de uma escola que seja deles e ele argumenta dizendo:

O que a gente percebe das escolas não indígenas é um ensinamento diferenciado. De que os nossos filhos precisam aprender aquilo ali para que lá na frente eles tenham um emprego já. Um emprego bom. Onde ele vai ganhar muito dinheiro. Hoje eu vejo assim que as escolas estão preparando nossos filhos. Você têm que estudar para lá na frente conseguir um emprego bom para vocês serem ricos ou ter muito dinheiro (Entrevista Mauricio Vên Tain Salvador - 20/03/2024)

Vale ressaltar que conquistar essa Escola tem o grande objetivo segundo o Cacique Mauricio, entendi que o ensinamento ou seja a

“educação começa dentro das nossas casas, mas que o desenvolvimento amanhã vai acontecer dentro da nossa escola indígena. Então, são umas ferramentas que a gente também usa, a gente coloca nessa escola. Nossos filhos, além do conhecimento nosso tradicional ele tenha, mas que ele também possa, de alguma forma, levar esse conhecimento para fora da aldeia, nas escolas não indígenas, em universidades, para que as universidades trabalhem isso junto com ele, para que ele possa, de alguma forma, usar como uma ferramenta de proteção desse conhecimento. E de buscar o reconhecimento dessa sabedoria para a sua comunidade. E de alguma forma se proteger isso lá na frente, fora. (Entrevista Mauricio Vêñ Tain Salvador - 20/03/2024)

Figura 14 – Escola Indígena JAGTYG FYKÓG e Posto de Saúde Indígena KÓGUNH SI



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

A Figura 14 mostra a casa que se transformou em uma Escola Indígena e em um Posto de Saúde Indígena. Pelo que o cacique explicou, essa implantação tem o objetivo de ter um espaço para poder fazer os remédios caseiros. Marcio Kakupry Salvador (17/04/2024) falou na entrevista sobre a importância de ter esse espaço: “Eu penso que esses remédios das naturezas nunca devem se perder, tem que se manter vivos, tanto faz em cada grupo e em cada etnia. Umas sim e umas não, porque aqui o clima é muito frio, daí tem que descer lá pra baixo procurar as outras ervas que dá no clima mais quente.” O espaço conhecido com casa da cura é um espaço sagrado. É lá que fazem os encontros, as festas tradicionais, as comidas típicas e tudo é realizado, pois é nesse espaço também que são passados os conhecimentos tradicionais.

Figura 15 – Visita de campo: o cacique explicando a existência da casa de reza.



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

O relacionamento dos povos indígenas com a natureza e com a terra foi baseado no equilíbrio e no respeito, aspecto que difere significativamente do modo de exploração desenfreada que caracteriza as sociedades capitalistas, para as quais as terras e os recursos naturais são vistos como bens para consumir, mesmo que isso signifique destruir. Na concepção da maioria dos povos, a terra é mãe, e como tal precisa ser cuidada e protegida. Os Kaingang, por exemplo, alicerçam seus modos de vida na terra porque é dela que se faz toda a existência e sobre ela residem todas as coisas, inclusive as espirituais.

Figura 16 – Visita de campo: Tariana entrevistando a Indígena Marilene Salvador



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 15/05/2024

Ressaltando a importância da Natureza na vida dos Kaingang, preferi fazer entrevista em meio à Natureza como mostra a Figura 16, retrato da entrevista com a Marilene Salvador. Segundo ela, quando tem contato com a natureza rejuvenesce. São muitos relatos de vida e de suas vivências.

Figura 17 – Visita de campo: momento em que o professor Yaguiner da Silva esteve para fazer correção das palavras em Kaingang



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 05/06/2024

4.1 A CONSERVAÇÃO DOS RITUAIS COSMOLÓGICOS

Pode-se perceber que as matas ou natureza são importantes, porque a espiritualidade dos ancestrais manifesta-se através dos cosmos da natureza com intuito de aconselhar os melhores caminhos aos povos originários.

A singularidade do povo Kaingang, surgido do interior da terra, como descreve simbolicamente Nötzold (2006, p. 25), “está em pequenos gestos, como a atenção e

o respeito com os mais velhos, com as crianças e com a natureza. Está nas histórias contadas por nossos Kofa ag, em nossos ritos, em nosso jeito de estar no mundo”.

Então olhar para a nossa cultura, seja ela material ou imaterial, significa conhecer as singularidades daquilo que compartilhamos, o que nos diferencia de outros povos e da sociedade não indígena.

O surgimento do Povo Kaingang, de acordo com Nötzold (2006, p. 23-23), se deu da seguinte forma:

Segundo os mais velhos (*Kofa ag*), na terra ainda não existia o ser humano. Certo dia, bem de manhãzinha quando o sol estava nascendo, a terra se abriu formando um buraco e nasceu um grupo, olharam e viram o arredondado do sol e deram o nome de *kanhru*.

À tarde, quando o sol estava se pondo, a terra tornou a se abrir, formando outro buraco e nasceu outro grupo, que olharam e viram os raios de sol e deram o nome do grupo de *kamé*.

Esses dois grupos se uniram e estão vivendo até hoje e por isso o povo Kaingang tem a cor da terra.

Entende-se que preservar a natureza é essencial para os indígenas, pois existe uma conexão de afeto e respeito com o lugar sagrado.

Na visão indígena, a natureza é considerada como família, e sua relação com ela, ao fazerem uso dos recursos e dos bens da natureza, é de respeito. Contudo, as pessoas que estão divorciadas dessa conexão não têm qualquer compromisso com os aspectos sagrados da natureza e por isso extraem dela os recursos de forma irracional. Enfatiza que a natureza é para todos, mas que não pode ser exaurida de modo predatório:

Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, para salvar a nós mesmos (KRENAK, 2019, p. 44)

Lembro-me muito da minha infância quando, em uma comunidade muito pequena onde fui criada pelos meus avós, ouvia que todos somos cuidadores da natureza, inclusive no fazer a roça, tinha que pedir autorização dos guardiões da mata. Isso meu avô fazia com cigarro, pois ele era benzedor e sabia que se não fizesse isso a plantação não cresceria ou não teria colheita boa e abundante. Esse era o modo de cuidar e de preservar da própria natureza, podia derrubar, mas com o tempo deixava as árvores crescerem novamente. E ainda confirma que:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso, enquanto seu lobo não vem fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é na natureza. (KRENAK, 2019, p. 9-10).

A organização social kaingang, segundo Nimuendajú (1993, p. 59) se caracteriza pela existência de metades concebidas idealmente como exogâmicas, denominadas *kamé* e *kairu*, existindo entre elas uma relação assimétrica e complementar, a metade *kamé* sendo considerada primeira porque possui “mais força” que a metade *kairu*. Cada metade comporta uma subdivisão ou seção: os *veineky* e os *votôro*, associados respectivamente aos *kamé* e aos *kairu*. Uma criança pertence automaticamente à metade de seu pai e deve em princípio casar-se na outra metade, se bem que hoje em dia se observa cada vez menos a regra da exogamia.

Conta-se que, no princípio do mundo, os Kaingang surgiram do solo, por isso a cor da pele do corpo dos índios é semelhante à cor da terra. Formaram-se dois grupos, *kamẽ* e *kanhru*, cada qual com suas características e habilidades. Os Kamẽ são caracterizados pela força, por serem guerreiros, terem o corpo avantajado, pés e mãos grandes, unhas compridas, mas são vagarosos. Já os Kanhru têm o corpo franzino, as mãos e pés pequenos, unhas curtas, são ágeis no pensamento e na iniciativa, mas têm pouca persistência.

É um dos rituais mais sagrados da cultura kaingang é o surgimento do sol e lua:

Um dia conversei com o velho chefe Kõikãng sobre os astros. “É o sol *Votôro* ou *Kadnyerú* ou *Kamé* ou *Aniky*?” perguntei.

“O sol é *Kamé*”, respondeu, “ou talvez *Aniky*, porque este tem mais força do que *Kamé*”.

Lembrei-me de que Kõikãng mesmo era *Aniky* e que também os *Kamé* pertenciam à “metade” dele. “E a lua?” continuei a perguntar. “É esta, por acaso, *Kadnyerú* ou *Votôro*?”

Kõikãng fez uma cara admirada e respondeu: “Se o sol é *Aniky*, a lua também é *Aniky*. Você não sabe que o sol e a lua são a mesma coisa? O sol e a lua são o mesmo, não é?”

Afirmei: “Sim, naturalmente o sol e a lua são a mesma coisa”.

Kõikãng disse satisfeito e com energia: “O sol e a lua são a mesma coisa. Sol está de dia, lua está de noite”.

Perguntei: “O sol é homem ou mulher?”

“O sol é homem, isto é seguro. O sol tem mais força. A lua é mulher porque a lua é mais fraca”.

Eu disse ao bom velho: “Mas se o sol é homem e a lua mulher eles não podem ser a mesma coisa”.

“Por que não? Eles são a mesma coisa. O sol está de dia, a lua está de noite”. Olhei para o céu. Era uma tarde lindíssima. “Olha!” exclamei, “aqui está a lua. E há também o sol”.

Kõikāng sorriu-se com superioridade. “Esta não é a mesma lua”, disse ele, bondosamente.

“Esta não é a lua grande. Esta é a lua pequena que nasce. É vista com o sol ao mesmo tempo porque é a criança. O sol é o pai e a lua grande é a mãe. Também a lua pequena é mulher. E mais tarde, a lua pequena torna-se grande”.

“E então torna-se mulher do sol?” perguntei-lhe.

“Sim, assim é”.

“Por conseguinte a filha do sol é também a mulher do sol?”

“Assim deve ser”.

“Mas a lua, sendo mulher do sol, não é por isso Kadnyerú ou Votôro? Um homem como o sol que é Aniky ou Kamé, pode casar-se somente com uma Kadnyerú ou Votôro”.

É preciso lembrar, a este respeito, também, que a lua, por outro lado, devia pertencer, como filha do sol, à “metade” do pai.

Kõikāng respondeu muito reflectidamente: “Será verdade? Sim, deve ser assim.

Então a lua seria Kadnyerú, porque ela não é Votôro, isto sei com certeza”.

“Uma vez, um homem me dizia que todos os Kamé seriam gente do sol, e que todos os Kadnyerú seriam gente da lua”.

Respondeu-me: “Isto não é verdade. O pai pinta os filhos. O sol e a lua não têm nada que ver com isto”.

“Uma vez um homem me disse que todas as plantas e os animais e as estrelas são ou kamé ou Kadnyerú, sempre a metades deles kamé e a outra metade, Kadnyerú”.

“As estrelas são filhos do sol e da lua, mas não são Aniky, não são Kamé, não são Kadnyerú, não são Votôro.

Cada estrela tem um nome, mas as estrelas não separadas umas das outras como Kamé e Kadnyerú e as plantas e os animais não são Aniky, não são Kamé, não são Kadnyerú, não são Votôro, porque eles não foram pintados por nossos primeiros velhos, e porque eles têm pinturas completamente diferentes”.

“Quem pintou o sol e a lua?”

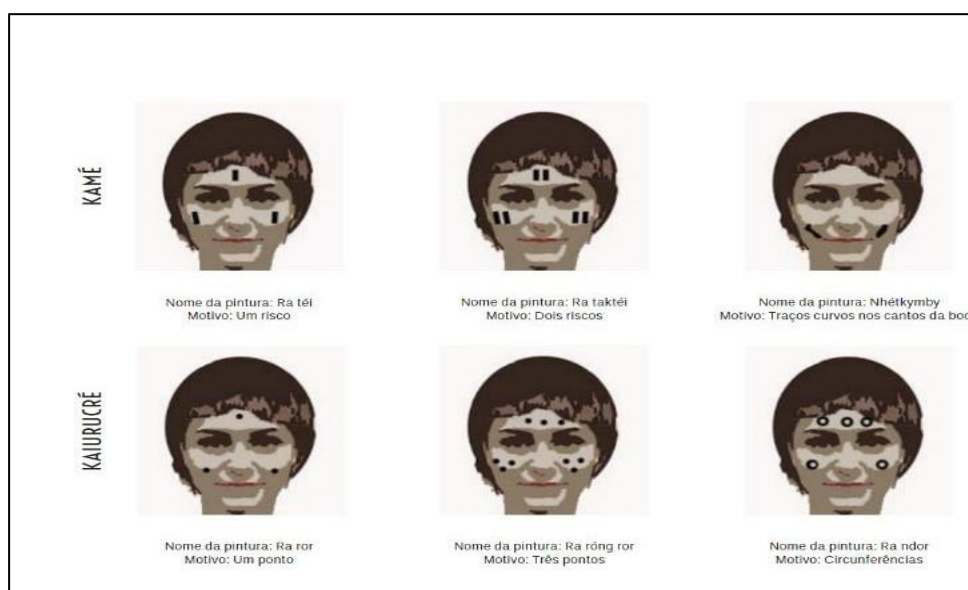
“Os nossos primeiros velhos fizeram isto quando saíram da terra. O sol e a lua e tudo já estava no mundo quando os primeiros velhos chegaram”.

“Estavam, naquele tempo; o sol e a lua no chão para que a gente pudesse pintá-los?”

“Deve ter sido assim. Do contrário, como a gente poderia pintá-los!” (BALDUS, 1937, p. 61-63).

Vale ressaltar que De Freitas (2017, p. 43), neste aspecto, enfatiza que a dualidade não está presente só nas pessoas, mas nas plantas, nos animais, nos planetas, no sol e na lua, nos fenômenos meteorológicos que permeiam todas as redes. Na natureza tudo se relaciona com as marcas kamẽ e kanhru; sua presença está nas pinturas corporais, nas peles dos animais, nas folhas e cascas de árvores. O kamẽ usa as pinturas compridas no corpo e também nos artesanatos; o kanhru utiliza traços circulares no corpo e também nos artesanatos e identifica os animais com suas marcas algo que diz respeito à identidade; outros povos indígenas também possuem suas próprias características identitárias.

Quadro 07 – Identificação de Grafismo dos dois grupos: Kamé, kairu



Fonte: SOUSA (2017, p. 63)

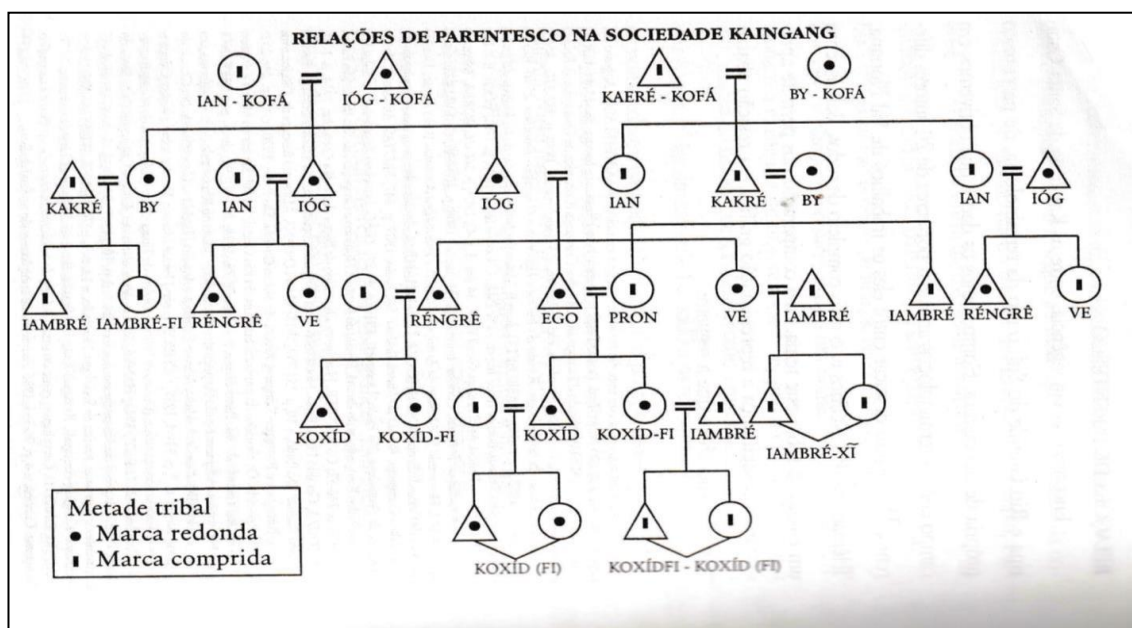
Para os Kaingang, a figura masculina (do pai) é o que define a descendência, a perpetuação de seu clã. Conseqüentemente, um filho de kanhru, sendo homem ou mulher, será kanhru; já filhos de pai kamẽ serão kamẽ.

Para entender essas características dos irmãos ancestrais expõe que a metade *Kanhru* é de caráter feroso, capaz de decisões rápidas, mas é instável; seu corpo é esbelto e leve. Já a metade *Kamé* é pesada de corpo como de espírito, mas é perseverante.

Ressalto aqui, como em todas as culturas indígenas, na minha cultura também segue-se nessa mesma perpetuação, a etnia do pai. Tanto homem quanto mulher é batizada com o nome indígena paterna e assim conserva a linhagem da sua etnia.

E para conservar a própria cultura entra a questão dos casamento. Na cultura Kaingang, para casar, é necessário ser de metades ou de marcas diferentes, ou seja, kamẽ só pode se casar com kanhru e vice-versa, ainda que excepcionalmente aconteçam casos em que as mesmas metades se casem. O casamento entre duas metades iguais é considerado incesto: como se fosse uma relação entre parentes, não necessariamente por serem consanguíneos, mas devido à marca com que são identificados.

Abaixo segue a genealogia dos parentescos fazendo entender do *risco* e da *bolinha* que são identificadas para que saia um bom casamento.

Quadro 08 – Relação de Parentesco dos Indígenas Kaingang

Fonte: Prezia (1994, p. 92)

Podemos mencionar que também na minha cultura os meus avós sempre falavam que nós tarianos não podemos casar com os tarianos pois são nossos irmãos de consideração. Mas nos orientavam que os Tarianos podiam se casar com as/os Tukanos, Piratapuia, Wananos, Kubeuos, Baniwas, Karapana e cultura Brancos. Não sendo diferente na cultura Kaingang, pois é importante cada um saber desde a infância com quem pode se relacionar e formar família.

O relacionamento, casamento, tem que ser Kamé com Kairu. Tem que ser oror com oratei, daí. Pra sair bem o casamento. Porque Kamé com Kamé, daí já não dá certo. Praticamente, tá casando com irmã ou com irmão. E para o casamento dar certo tem que ser até com o rator, que é o meio cairudo. Que é a marca bolinha. Com risquinho. Com risquinho daí. Para o casamento sair bem. Se é marca risquinha, com marca risquinha, o casamento, aí não vai dar certo. Já recebe críticas, que não foi bem educado pelos pais. Porque a marca já tem que ser ensinada aos filhos desde criança. Essa é tua marca, tu vai seguir essa marca, não tente desviar. Porque esse é o conselho que os pais da gente dão. A gente já cresce sabendo a marca da gente. Se eu sou um homem, o pai me ensinou que eu não posso perder a risquinha. Não posso mudar, porque aquilo lá já vem de nascença. Eu não posso mudar minha marca. Se eu sou risquinha, eu não posso dizer que eu sou a bolinha. Aí não vai dar certo. Porque o parentesco já sabe a minha marca. É isso aí que a gente não pode perder. Já é uma coisa que faz parte da cultura da gente. Que a gente tem que preservar muito isso daí. (Entrevista Pejó (Juliana Lopes - 15/05/2024)

Caso isso vier acontecer e se o casal se desentende, o homem não pode procurar as lideranças para registrar queixas (pois serão punidos os dois, conforme

leis internas de cada Terra Indígena), nem tampouco ter direito a cargos de fazer parte do membro da liderança política local, mas podendo, sim, ficar com a esposa.

Em muitos casos não é aconselhado o casamento de uma mulher Kaingang com um homem não Kaingang, pois desse relacionamento nasceram crianças não Kaingang. No entanto, o homem Kaingang pode se casar com a mulher não Kaingang e originar, deste casamento, filhos Kaingang. O que é muito observado e levado em conta é que, se a mulher Kaingang casar com um homem branco (fóg ti), esta não deve permanecer dentro da Terra indígena; ela deve sair com seu esposo para uma nova moradia. Já o homem Kaingang, casando com uma mulher não Kaingang (fóg fi), pode trazê-la para morar na Terra Indígena, acreditando-se que essa união não trará problemas. As uniões são feitas pelos Kujàs. Os kujàs são detentores dos saberes espirituais, da comunicação entre seres da natureza, do uso de ervas como tratamento, curas, além de conselheiros; cuidam da manutenção da cultura do povo Kaingang.

Eles não podem casar com branco, com a guria branca. É isso aí que o nosso cacique tá dando essa lei aqui. Se a minha filha casar com branco, ela já vai perder a cultura dela e o meu filho casar com a guria branca. Tá certo que o homem, ele manda na mulher. Então, a lei que foi dada aqui é que a guria não pode casar com o branco. O rapaz também não pode casar com branca. E todos aceitaram essa proposta que é lei dada pelo nosso Cacique. Quer perder a cultura. Isso, tá. Certo. Às vezes, se a minha filha casar com branco, os filhos dela não vão poder falar na nossa língua. É isso que estraga. Na verdade tinha que ser bilíngue. O português e a cultura indígena, mas tem gente que não consegue ativar isso também, (Entrevista Pejó (Juliana Lopes - 15/05/2024)

As marcas são passadas de geração em geração, assim como suas histórias, através da oralidade.

Pensando no nosso povo e sua cosmologia, nos reportamos a Veiga (2000) quando preconiza que a cosmologia Kaingang pode ser construída em torno da ideia de um universo marcado por ciclos cósmicos de conflagração e regeneração. A autora organiza a história do grupo em três tempos:

O primeiro tempo do mundo: tempo primordial, no qual a terra foi criada, época em que a diferença entre sol e lua – e, conseqüentemente, dia e noite – se estabeleceu.

O segundo tempo do mundo: tempo da primeira conflagração universal, quando ocorreu a destruição do mundo habitado e sua posterior regeneração a partir da reconstrução da vida sobre a terra pelos heróis míticos Kamé e Kaĩru, pais ancestrais que emprestam seus nomes às metades exogâmicas Kaingang e que repartem entre si os seres que habitam o cosmos: aves, peixes, mamíferos, vegetais. O segundo tempo do mundo Kaingang como sociedade exemplar.

O terceiro tempo do mundo: tempo constituído pelo mundo Kaingang

atual. Este mundo está desestabilizado por vários eventos – dentre eles, o contato com os não-índios, que desafia as instituições Kaingang e ameaça a própria sobrevivência física desse povo. As desestabilizações do mundo, para muitos povos (inclusive cristãos) são considerados “sinais de transformações cósmicas”. Essas transformações indicam a eminência de catástrofes, ou de um tempo nova conflagração universal, nos termos de Sullivan (1988). Nesse tempo, tanto a reiteração dos rituais Kaingang, quanto a procura de outras formas de segurança, constituem-se em tentativas de reestabilizar o cosmos e permitir a continuidade da vida. (VEIGA, 2000, p. 15).

A característica principal das metades exogâmicas são as pinturas corporais, também chamadas de sinal, marca ou pinta, utilizadas especialmente nos rituais considerados sagrados como o casamento, batismo, festa do Kikikói (festa dos mortos), etc., e não no dia a dia dos Kaingang. Nas pinturas, a marca comprida (râ téi) representa os Kamé, e a marca redonda (râ rôr) representa a metade Kanhru. Essas marcas servem também como base para a identificação e classificação de plantas e animais a uma das metades, o que permite a sua utilização. “Se são redondos (proporcionalmente semelhantes nas suas dimensões de altura e largura) são classificados como rôr (Kanhru) e se são compridos (desproporcionais nas dimensões de altura e largura) são téi (Kamé)”. (VEIGA, 2006, p. 82).

E na percepção sobre a pintura, a jovem Pejô relata que:

A gente usa a tinta da semente do urucum utilizada para fazer as nossas pinturas, para fazer os rituais, essas coisas. O significado do desenho tem a marca bolinha que é do rârôr, que é do Kairu. E os risquinhos já é do Kamé, que é râ téi. Como a gente diz: E a minha filha, ela é Bolinha, né? Eu sou Bolinha, daí. Eu sou Cairu, daí. E eu sou já mais risquinho, que é Kamé. (Entrevista Pejô (Juliana), 15/05/2024).

Também os grafismos são utilizados na arte, como garrafas, cestas, arcos, flechas, tapeçarias, dentre outras, eles representam no material a linhagem de seu artesão. Assim, um cesto feito por alguém da linhagem Kamé, terá em seu trançado linhas e setas junto de outros símbolos, enquanto que o cesto feito por um indivíduo da linhagem Kainrú, terá formas fechadas, puntiformes. Vale ressaltar que, por motivos físicos, geralmente os símbolos Kainrú na cestaria acabam tendo acabamentos mais quadrados do que redondos. Outros exemplos são os arcos e as flechas, os quais apresentam anéis pintados ou linhas desenhadas em torno da madeira, além de existirem cestas matrimoniais ou garrafas ritualísticas que juntam os grafismos de ambas as linhagens.

Para os Kaingang, tudo é sagrado, o rio é sagrado: nele, os kujà falam com o espírito das águas para que conduzam certas doenças para longe das aldeias. É

também fonte de alimentos, tais como peixes. Sabe-se que, para o não indígena, a água já está sendo motivo de guerra entre nações, comercializada a preço de ouro, e mesmo assim ele acha que é uma fonte inesgotável, conseqüentemente não a valorizando e vindo a poluí-la.

Quando se fala dos lugares sagrado, existe um lugar dentro da floresta Nacional de Canela, uma caverna, onde para os Kaingang Kógũnh Mág está relacionada a mística e a cosmovisão Kaingang de viver naquela terra, onde os umbigos de seus antepassados estão enterrados.

A gente coloca muito essa questão dessa proteção da caverna e não deixa que qualquer um tenha acesso a essa caverna por causa do respeito que a gente tem por esse local sagrado pra nós. Quando a gente trouxe nossos pajés pra cá, pra que eles pudessem fazer um trabalho nesse local específico pra nós, foi constatado que ali foi um local de refúgio na época dos conflitos que teve aqui na região. Então foi um local de esconderijo na época. Então, quando os nossos pajés fizeram esse trabalho, se ouvia muito crianças chorando e mulheres com medo de alguma coisa e homens furiosos. Então tem essa energia nesse local. Então o respeito que a gente tem por esse local é do fato que tem acontecido antigamente. Pra que isso fique ali, para que todos vejam o que aconteceu com nossos ancestrais. Porque muito aqui da região digamos assim, soterrado caso as subterrâneas nossas. Pra esconder a história que teve, o fato que aconteceu com o tempo atrás. Então a gente escolheu esse local para que ninguém destrua isso. E também que a gente comece a respeitar isso. É uma história dos nossos antepassados que a gente traz pro presente, mas que as nossas gerações possam levar também pro futuro nosso os espíritos dos Kaingang estão presentes e os guiam. (Entrevista- Mauricio Veñ Tain Salvador- 20/03/2024)

Vale ressaltar que esse lugar, ou melhor, a caverna acima citada não é conhecida, pois, dentro da nossa cultura Indígena, para termos acesso a lugares sagrados, precisamos ser benzidos para não ficarmos doente.

4.2 OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DOS KAINGANG

Sabemos que durante séculos, comunidades indígenas e locais do mundo todo adquiriram, usaram e transmitiram para novas gerações conhecimentos tradicionais. E esse conhecimento indígena se centra em seus modos de existência: cosmogonia, natureza, oralidade, memória e sonhos, pois na ciência indígena o conhecimento é apreendido por meio da conexão astral sobre a natureza.

Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu

povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural. (KRENAK, 1992, p. 1).

Visto que, “os saberes nos atravessam em qualquer latitude, todas as culturas, todos os povos, todos os corpos são veículos, são potências de afetação no campo das ideias, da criação e, no meu entendimento, é isso que constitui saberes” (KRENAK, 2021, p. 159). Ainda sobre a sabedoria indígena:

Devemos nos inspirar e acreditar em nossas sabedorias ancestrais para orientar um viver humano em harmonia com a cosmogênese, baseada na equivalência de culturas e cosmovisão, na nossa sabedoria de intimidade e participação no funcionamento do mundo natural; na sabedoria das mulheres em unir conhecimento do corpo com o da mente, da alma com o do espírito, a intuição com a razão, a consciência com o conhecimento intelectual (BANIWA, 2008, p. 32).

Por isso os povos indígenas vivem da mata, alimentam-se dos recursos da floresta, e é dela que tiram os insumos para tratar doenças e para a construção de suas comunidades. Os conhecimentos vieram da necessidade de adaptação ao ambiente em que vivem, dos saberes dos antepassados e da troca desses saberes com outros povos e comunidades. Esses conhecimentos fazem parte do seu modo de vida e do seu cotidiano, mesmo quando apenas uma pessoa da comunidade os detenha.

A cultura indígena está presente na língua materna, costumes, cantos, danças, pinturas corporais, ritos, narrativas, saberes e tecnologias. Ela é uma das raízes ou matrizes da cultura brasileira e da cultura brasileira atual. Seus traços são encontrados em diferentes aspectos da vida dos brasileiros: alimentação (em comidas como mandioca, pipoca e tapioca, farinha, peixe), objetos, como a rede de descansar, no conhecimento das ervas medicinais, na nomenclatura de animais, no folclore, religiões, em manifestações culturais tradicionais e na relação com a natureza, e o hábito de tomar banho todos os dias (PARANÁ, 2018, p.16).

Vê-se, então, todos os conhecimentos sobre o ambiente que ocupam, isto é, sobre as plantas, animais, solos e minerais da região onde habitam, como também técnicas agrícolas e de manejo florestal, de caça e pesca, elaboração de artesanato e preparação de alimentos e medicamentos.

4.2.1 O uso de ervas medicinais

Falar de saúde indígena é, sobretudo, falar do ambiente como um todo, onde a terra é o elemento primordial, entendido pelos Kaingang como a mãe de todos os

elementos da natureza e de si mesmo, pois, enquanto espécie/ser, também é parte constitutiva desse universo natural, estando intimamente ligado a ele. Para o Kaingang, a terra o fez nascer, isso porque, conforme seu mito de origem, os primeiros Kaingang saíram da terra.

A minha avó materna, ela sempre utilizou ervas medicinais da floresta para fazer chá para nós quando a gente ficava doente. Aí a mãe também, tinha bastante conhecimento, porque a minha mãe era pajé da aldeia, então a minha mãe tinha muito conhecimento nessa área aí das ervas medicinais indígenas Kaingangues. Então eu lembro bastante que a mãe ocupava muito as ervas, não só para a família, mas assim ela ajudava as outras famílias quando ficava doente, alguma criança, algum membro de uma outra família dentro da aldeia, minha mãe fazia os remédios para combater as doenças e ela sabia bastante coisa. (Josemari da Silva Corrêa -15/05/2024)

O bem-estar, a alegria e a saúde dos Kaingang está ligada, diretamente, com a saúde e a vida das abelhas, dos pássaros e da importante diversidade do capim. Estes seres estão todos interligados.

A Terra é como se fosse o colo do útero, ela nos dá força. Nós temos as ervas como nossas parceiras, respeitando a lua, o sol, as estrelas, o vento, as águas, qualquer coisa da natureza e principalmente respeitando o próximo e tendo amor. (Entrevista Pejó (Juliana Lopes)- 15/05/2024)

Dentro no universo xamânico Kaingang, estes indígenas têm um conhecimento amplo sobre as plantas que constituem a vegetação da Terra Indígena Linha Glória, bem como a utilização em seu cotidiano. (SILVA 2011, p. 77). Uma Kaingang que foi questionada sobre o que fazem quando alguém está doente, responde:

Usa planta do mato! Tem muito chá do mato que é bãom! Tem a cancorosa, o chá de boldo também é bãom! Aquele outro, a quina, que também é bãom! O ipê roxo! O ipê roxo é bom pra toda coisa! A quina é bãom pro estômago. Se a senhora tá bem doente faz um chá de quina e toma, fica bãom, sarô! É que nem esses dia que eu tava ruim, tomei um chá de quina, foi pra já que eu sarei de novo! Eu sou assim, eu posso tá nas últimas, mas eu não gosto de médico! Eu não perco médico! Primeiro o chá do mato! [...] A folha de laranja também é bãom! Capim cidreira também é bom! Esse poejo, como é que se diz, é bom pra criança. A florzinha do maracujá...Esse maracujá é bom pra bronquite! A flor é bom!! A casca da laranja também é remédio, também é bom! (ED *apud* SILVA, 2011, p. 78).

A ligação com a natureza perpassa e está presente na saúde dos indígenas Kaingang. Há um ciclo natural, em que a existência de cada ser é imprescindível para o equilíbrio da vida. Percebe-se que a natureza informa para eles que está doente devido à destruição de suas florestas, pois não há como ter saúde sem que todos os elementos estejam em equilíbrio. As águas estão poluídas, as matas nativas desapareceram, em sua grande maioria, cortadas; muitos animais vivem em áreas de

proteção, pois, no período atual, já não podem viver livremente, e tantos outros exemplos de alteração dos ecossistemas.

Em outras palavras, os Kaingang têm uma visão global e integrada, a partir da qual o ser humano não está, de forma alguma, dissociado do ambiente. A conservação da mata virgem, por sua vez, também é fundamental na cosmologia tradicional dessa sociedade. Por um lado, por meio dela, se perpetua o sistema xamânico: é fonte de material vegetal necessário às atividades rituais e curativas do Kuiã e é o espaço para onde se remetem os espíritos dos mortos.

Pode-se dizer que os indígenas Kaingang distinguem seu território em vários espaços como, por exemplo, em espaços naturais: matas, campos, rios, serra, capoeira, baixadas. Os rios podem ser grandes ou pequenos, podem ter cachoeiras ou corredeiras. Os outros dois espaços são denominados de domínio casa e espaço limpo. O domínio casa é o lugar onde os indígenas preparam seus alimentos, fazem o fogo de chão e confeccionam o artesanato Kaingang e o espaço limpo refere-se ao ambiente que o Kaingang cultiva o seu alimento e prepara a sua lavoura.

Nossas marcas, as comidas típicas, as cestarias, nosso artesanato. Nosso modo de vida, nossa espiritualidade. Nos tempos atuais onde a gente vive, a gente faz o artesanato hoje para comercializar e para poder comprar os alimentos para as nossas filhas. Então a gente precisa muito de cultivar a nossa comida típica aqui dentro do território também. Fazer uma horta medicinal, a gente tem o plano de fazer isso. Colocar um centro cultural onde nossas crianças vão estar fazendo as práticas de dança, de pintura. De estar confeccionando seus trajes tradicionais para poderem fazer a apresentação de dança. Nossas práticas esportivas também. Mas se a gente projetar isso da nossa aldeia pra frente, a gente também quer fazer esse cultivo de sementes pra que as mulheres tenham as sementes pra poder fazer um colar, pulseira, fazer os trajes de uso para as danças. (Entrevista - Mauricio Vêñ Tain Salvador) - 20/03/2024)

E na conversa com Kakupry (Marcio Salvador), ele respondeu sobre o uso dos medicamentos:

Eu não tive a oportunidade de conhecer meu pai e o que aprendi com minha eu utilizo com meus filhos. Na mata encontramos raízes, folhas, cipó, resinas, seivas medicinais que servem para diversos tipos de doenças como os nossos idosos têm ensinado aos mais jovens. Que valoriza mais, né, a cultura Kaingangue, que às vezes a gente é criticado, que valorizasse a cultura Kaingangue. Tudo, a gente sabe que a nossa cultura, às vezes, ela é discriminada, mas enquanto a gente, quando a gente tá em muitos, a gente é mais forte. Os remédios do mato são bastante utilizados ainda por nós, para manter vivo. As queimas de remédios também são bem importantes, quando o nosso kujá está visitando nós aqui também. Eu penso que esses remédios das naturezas nunca devem se perder, tem que se manter vivo, tanto faz em cada grupo e em cada etnia. Era de respeito aos mais velhos, e aqui nessa aldeia que a gente precisava muito nessa questão de casamentos, né? Como eu disse para vocês, para não enfraquecer nossos povos indígenas aqui do povo Kaingangue, a gente aconselhar a indígena ou indígena a casarem com

seus próprios índios. Desde pequenininho, ele já está aprendendo comigo o que ele deve fazer, o que ele não deve fazer. Ele já tá aprendendo comigo como fazer a colheita das matérias-primas para o artesanato. E a menina, desde novinha, já está fazendo as comidas típicas nossas também. Daí isso que ela vai passando para os filhos e para os netos delas, quando elas tiverem uma idade certa. Nossa aprendizagem é baseada em círculos evolutivos. Por exemplo, para ser um pescador, inicia-se a aprendizagem com a criança fazendo artefatos de pesca, construindo anzóis, redes e armadilhas. O pequeno índio torna-se assim, hábil pescador adulto, fechando o círculo da pesca. Para ser uma ceramista, a menina aprende com a mãe a arte de modelar o barro, as técnicas tradicionais de confeccionar potes e panelas e pintar os objetos. Mas a sua aprovação como ceramista é quando se torna adulta, dominando toda a arte e fechando, assim, o círculo da cerâmica. O território tradicional é sagrado para nosso povo e tudo é diferente em comparação a outros lugares: o Sol, a Lua, as estrelas, as nuvens, a chuva, as serras.

Reis (2016) mostra que, dentre os variados remédios caseiros para o tratamento de doenças crônicas, o uso de ervas e plantas mais comuns entre os indígenas Kaingang são:

[...] água com alho, chá da casca da laranja, uso de garrafada, chá de boldo, chá de erva cidreira, chá de jucá, amora, berinjela; chá de pau de tenente; chá de nani; chá de berinjela; chá de quebra-velho e amor crescido; chá de capim-santo e pau do mato; água com pepino e berinjela; banho de arruda; chá da folha da azeitona; chá da folha de sara tudo; chá da folha de insulina; chá de capim-santo; chá de cuia; chá da folha de abacate; chá de jambu; copaíba; chá da folha de tangerina; e chá de canela (REIS, 2016, p. 120).

Ressalta-se que alguns costumes ainda estão presentes na realidade da etnia, com combinações de ervas, raízes, folhas e cascas. Em outras culturas indígenas, além de ervas medicinais, a figura do benzedor e pajé é muito forte. Lembro-me da minha infância, e até mesmo nos tempos de hoje, o quanto nós indígenas valorizamos e acreditamos no poder da cura. O meu avô paterno era o benzedor e quando alguém falava algum tipo de dor, ele sabia como benzer; ele dizia que para poder curar ele trazia no pensamento o nome do benzimento da pessoa, e daí ele ia dizendo e soprando no objeto que era utilizado, por exemplo, no fumo, bebida, comida, nas pomada, chás de ervas, conforme o tipo de dor.

Essa força vital dentro do entendimento dos Talyáseri é individual e pertence a cada um e pode se fazer o bem ou mal através dessas forças. As fórmulas recitadas atingem diretamente essa força e precisa-se saber o nome e a posição na hierarquia para efetuar um determinado “benzimento”.

Eu cresci ouvindo o meu avô que bahsessé (benzimento). Para nós, é uma forma de demonstrar que a nossa medicina é tão eficiente quanto a medicina tradicional da cidade. Nas situações em que eles (brancos) falam que é impossível e

que não tem cura, provamos que com o uso do poder das substâncias nos vegetais, nos animais e nos elementos espirituais, é possível não apenas curar mas também transformar a vida de uma pessoa.

O antropólogo indígena João Paulo Barreto afirma que:

Yai, Kumū e Baya são as especialidades essenciais no núcleo social dos povos indígenas. Para se formar em tais especialidades é necessário passar por um período de formação específica, mas os cuidados começam desde a concepção da criança que envolve a dieta, acompanhamento do kumūe sua inserção para a vida adulta, conhecido como ritual de iniciação. (Lima Barreto, 2013: 20).

Para nós indígenas a transmissão de conhecimento é entendida como uma situação em que um indivíduo passa para o outro um determinado saber. E aquele que vai receber, no caso o jovem ou o adulto, tem que estar totalmente aberto para assimilar tais conhecimentos. Alguns sabedores dizem que para haver a transmissão de determinados conhecimentos nessas situações de oralidade se faz necessário a realização de especiais (de proteção), tanto do local como das pessoas que estarão envolvidas e os saberes não são passados para qualquer pessoa.

Percebe-se nas terras Indígenas Kaingang que a maioria dos remédios utilizados por eles são do mato, a partir das plantas, porém existem remédios provenientes de animais e de objetos (pedra ou areia), que, para os Kaingang, possuem espíritos com ações de intencionalidade.

(erva) é mais natural né [...] a gente crê muito em Deus que pra nós Kaingang é o 'Tupen' né. Então nós cremos nele que ele já deixou aquela erva que é para aquela dor, aquela doença. Então é onde nós, nós imos certinhos (nas plantas) sabendo que é isso e que tem que sarar né. Só que nós temos fé também né [...] os antigos, tempos atrás que não existia muita química, os índios só viviam disso, eles sabiam, eles sabem, nós sabemos o básico. Entrevista - Oséias Jymĩ - 20/03/2024)

Os indígenas têm o conhecimento tradicional e o grande potencial de renovação de seus próprios paradigmas, saber observar e compreender os conceitos envolvidos em suas práticas podem facilitar e orientar o processo da ciência no sentido de compreender o valor das ervas medicinais que são utilizadas.

No que refere o nosso conhecimento da planta, da erva que nós pegamos lá no mato, ela tá lá na natureza né. Nós sabemos que ela já tem, que ela já é especialmente pra infecção. Nós sabemos que ela é pra especialmente para inflamação da garganta. Ela é para dor. Então quando você toma um remédio pra infecção ela seja químico né, você sabe que aquela dor já vai aliviar [...] nossos pais nossos avós já diziam esse aqui vai aliviar a dor, esse aqui é pra infecção. Então é a mesma coisa que se você tomar a química, que se você

vai tomar um antibiótico ele é pra infecção né. Então dali eu sei se parou a infecção parou a dor né. (Entrevista Marlene Salvador - 15/05/2024)

Os indígenas sabem quais ervas devem coletar para aquele determinado tipo de dor e que irão atuar para amenizá-la. Uns relacionam à fé e à religiosidade, outros à questão de organismos reagirem diferente um do outro, podendo assim explicar um ter a cura mais rápida e eficiente do que outro.

4.3 TRADIÇÃO E SABERES ANCESTRAIS

Nessa órbita de ideias, reconhece-se a necessidade de proteção dos saberes tradicionais dos povos indígenas, conforme segue:

[...] constituem fenômenos complexos construídos socialmente a partir de práticas e experiências culturais, relacionadas ao espaço social, aos usos, costumes e tradições. Por ser coletivamente construído, possuem características marcantes de relações compartilhadas, de intercâmbios, de solidariedades, o que os difere, substancialmente, do caráter individualista da propriedade privada (DANTAS, 2006: 90).

Quando um Kaingang entra na floresta, no mato, precisa pedir permissão para esses espíritos - Nãn tãñ, e respeitar seus territórios, pois, assim não correrá nenhum risco, como, por exemplo, de se perder e ficar vagando, sem saída. Outro exemplo de muito respeito é quando uma pessoa Kaingang vai tirar remédios para fazer seus rituais de cura: antes de cortar, tirar a raiz, as folhas, a casca da árvore, precisa conversar com ela, relatando a sua importância para fazer a cura, num gesto de respeito com a ancestralidade presente na natureza. Esse respeito fica bem evidenciado na festa do Kiki, na derrubada do Pinheiro para fazer o coxo onde será preparada a bebida. Nessa relação não existe uma separação entre homem e natureza, numa resistência ao “dualismo novo e radical que separa a natureza da sociedade, o corpo da razão” (QUIJANO, 2005 p. 138), próprio da concepção ocidental.

Destaca-se os conhecimentos Kaingang, produzidos a partir de outras formas de ver o mundo, seu modo de convivência plena na relação com o outro, de construção e transmissão de valores culturais vindos da relação com a natureza, o espaço onde busca inspiração para compreensão de suas realidades. Nesse sentido, quando o Kaingang vai para floresta, quer escutar o movimento dos rios, suas vozes, o canto dos pássaros, o vento que balança os galhos das árvores, escutar o silêncio

da madrugada, compreender os movimentos dos espíritos presentes nesses territórios, compreender onde e até quando se pode permanecer na floresta.

Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza. Não é nomeada porque só conseguimos nomear o que experimentamos. O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam esses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente. (KRENAK, 2015, p. 32).

Para realizar essa tradição, os Kaingang pintam-se exclusivamente para o ritual do Kiki. Cada metade tem sua pintura exclusiva. Os Kamé têm risquinhos e os Kairu, bolinhas. Tradicionalmente, a pintura é feita com carvões. A pintura do grupo Kamé é feita com lascas de pinheiro queimadas e depois umedecidas. A pintura do grupo Kairu é feita com madeira sete sangria. A coloração fica, portanto, assim definida: Kamé, preto; e Kairu, vermelho. Saber as diferentes partes complementares é essencial para se compreender o ritual do Kiki, onde cada metade fica separada.

Vale ressaltar que segundo Ferreira (2024, p. 7),

Caminhando com essa compreensão a língua Kaingang ou a língua indígena é primordial na construção do conhecimento: Ûn si ag tũ pẽ, próprio dos Kaingang; aquilo que é dos Kaingang, isso evoca as memórias dos velhos Kaingang para mostrar o comportamento neste mundo, que está baseado nas relações com o outro, esse outro representado no conjunto de elementos, artefatos do povo, seus territórios, suas relações de afeto com a natureza, as memórias do passado-presente. Com essa compreensão, para os Kaingang, as plantas, as árvores das florestas têm vida, alma, espírito. Ka tãn é a força espiritual das árvores; Nãn tãn, a força espiritual da mata, o dono da mata. Ambos são entrelaçamentos legítimos da existência dos indígenas, não são separados, como razão e emoção na concepção ocidental.

Nos costumes de indígenas, quando se entra na floresta, no mato, é preciso pedir permissão para esses espíritos – pois é um ato respeitar seus territórios, pois, assim não correrá nenhum risco, como, por exemplo, de se perder e ficar vagando, sem saída. De acordo com Ferreira (2024, p. 8): “muito respeito é quando uma pessoa Kaingang vai tirar remédios para fazer seus rituais de cura: antes de cortar, tirar a raiz, folhas, casca da árvore, precisa conversar com ela, relatando a sua importância para fazer a cura, num gesto de respeito com a ancestralidade presente na natureza.” Nessa relação não existe uma separação entre homem e natureza, numa resistência ao dualismo novo e radical que separa a natureza da sociedade, o corpo da razão.

Podemos destacar para compreensão dessa ancestralidade dentro da cultura Kaingang a festa do Kiki, na derrubada do Pinheiro para fazer o coxo onde será preparada a bebida.

Silva (2011. p. 5) relata conforme contam os antigos como o Kiki teria surgido:

Antigamente, houve uma guerra entre os índios e os não-índios, onde dois índios se perderam na mata, um Kamé e um Kairu”. Cansados, os dois índios resolveram descansar e ouviram um aviso de que um deles iria morrer. Não tardou muito “(...) até que o mig fer (cobra de asas) veio e grudou no Kairu e o devorou deixando só seus ossos”. O Kamé prometeu vingança. Confeccionou um cesto para levar os restos mortais de seu amigo e, depois, construiu uma casa de folhas de palmeiras, deixando uma fresta no teto. Após algum tempo, o mig fer apareceu, recebeu as flechadas do Kamé e morreu.

Explica-se que Kamé enterrou seu amigo e acendeu uma fogueira. Na volta à aldeia, ele teria convidado todo seu povo para rezar em memória do Kairu, e após as rezas e cantos originou-se a festa do Kiki ou ritual dos mortos.

Ressalta-se que o Kiki é a bebida alcoólica ingerida durante a celebração. Vários autores apontam que a única comunidade ainda a praticar a festa são os Kaingang da Terra Indígena Xapecó, que contam com a participação de rezadores da Terra Indígena Palmas para completar o número correto de rezadores.

A festança ocorre no início do inverno, que é quando há maior abundância de alimentos. O pinhão, o milho, o mel, principalmente, e algumas frutas estão mais disponíveis nesta época do ano. A bebida era feita numa mistura de mel, água, milho e algumas frutas. Atualmente, com a devastação da mata e na falta de melgueiras repletas de mel, o Kiki foi adaptado até tornar-se uma mistura de água, cachaça e açúcar. (SILVA, 2011, p. 6).

A festa do Kiki é marcada pelo término da bebida. Quando isso ocorre os rezadores viram a boca do kōkei para baixo, o que oficializa o término do Kikikoi.

Tudo indica que o ritual nunca mais acontecerá. Não existe o número de rezadores necessários para que o ritual aconteça. E, segundo eles, se o ritual não for executado com perfeição pode desencadear uma série de mortes nas aldeias. Não há interesse dos mais jovens em aprender as rezas e se tornar um xamã, rezador. Além disso, as igrejas evangélicas afloram cada vez mais lá. Numa disputa entre a tradição, católicos e evangélicos, fica difícil o ritual do Kiki se sobressair.

Ressaltando a preocupação de levar essas tradições a frente o Mauricio Veñ Tain (20/03/2024) indica

A terra importância nossa é sempre estar buscando os conhecimentos dos mais velhos e trazendo isso também para a juventude do nosso itório, para as crianças, para os jovens que estão se criando hoje, para que lá na frente

eles possam também saber desse conhecimento e também poder passar para os filhos deles e os filhos deles passarem também para os filhos deles. É que essa sabedoria que foi deixada como um legado dos mais velhos nunca se perca.

Nessa relação com natureza percebe-se que os Kaingang mantêm um contato direto com esta, ou seja, Kaingang e natureza não se separam. Os indígenas Kaingang devem sempre estar em sintonia com ela, isto é, com os animais, as plantas, as florestas, onde os espíritos também são parte de sua vida e de sua cultura.

Nossos velhos indígenas que sobreviveram aqui ao conflito. Por isso que a gente preserva muito aqui. Além do mais, tem Araucária, que é muito sagrada para nós, que a gente tá mantendo eles aqui. Não é só chegar, pegar, pisar, cantar. Não, tem que saber. Pra tudo no mundo, até para arrancar um pé de árvore desse, a gente tem que saber como que vai arrancar. Tem que pedir licença, está dentro da mata, é da mata, pra pegar tem que pedir licença para o dono da mata. Senão não tira, pega espinha, se fura, se acaba. Tudo no mundo tem dono. Não pode chegar e acabar com tudo na natureza. (Entrevista – Marcio Kakupry Salvador - 17/04/2024).

Essas práticas ancestrais, como as narrativas, os cantos, as brincadeiras, a organização cosmológica, os fundamentos dos conhecimentos Kaingang sobre o jeito próprio de viver e se relacionar com o outro, seus processos próprios de ver o mundo, que pode ser o seu mundo próprio, como também o mundo dos não indígenas num movimento intercultural.

A nossa linguagem Kaingang e a memória está ligadas à nossa vida cultural, à natureza e à ciência sagrada. Neste sentido, os conhecimentos jamais poderão ser ensinados através de registros escritos, mas do ser e pertencer do nosso povo. (Entrevista Peñó - Juliana Lopes - 15/05/2024).

Tudo isso significa o abandono da resistência, que foi muito importante para a manutenção das tradições, costumes, língua, o jeito de ser indígena, mas sim, ajuda a dar conta dos novos contextos vividos pelos Kaingang, inclusive a presença da escola na educação das crianças. Esses rituais da tradição, coletas, pesca, criação de animais, produção de artesanatos, processos próprios de educação e práticas escolares – práticas ressignificadas – ligam o passado e o presente, em que o futuro está presente no passado. Essa compreensão é muito importante para a garantia do lugar dos conhecimentos às gerações futuras Kaingang.

4.4 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS KAINGANG E A VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA NATIVA

A educação que recebi dos meus avôs e da minha mãe são bens muito preciosos. Lembro-me que sempre me dizia que tudo começa dentro de casa. E fui educada com olhar. Por exemplo, quando chegava visita, os meus avós não mandavam sair com palavras e sim com olhar, ou também a chamada de atenção era só uma vez. Caso fosse chamar pela segunda vez, já era para apanhar. A educação era muito rígida, então o respeito pelas pessoas mais velhas era o que mais falava. Então na fala das pessoas com quem foi conversado vem muito à tona que a educação que eu recebi não é diferente. É claro que cada cultura tem o modo de educar. Os conselhos que os meus avôs me passavam era de madrugada, pois no interior onde eu cresci, na Comunidade chamada Santa Rosa (alto Waupés), a casa não tinha divisórias (quartos), era fechada e sem quartos, praticamente a gente dormia um perto do outro e fogo à noite toda aceso para não dormirmos no escuro. E era a hora sagrada quase todos os dias, umas 4 horas da manhã, eles chamavam ou melhor pediam para acordar para conversar do que poderíamos saber para não passar dificuldades ou sofrer na vida. O meu avô e minha avó me aconselhavam através de suas histórias de vida, então, eu cresci com o intuito de estudar e ajudar o meu povo.

O início de tudo é dentro da nossa habitação, dentro de casa. Daí que já tem que sair um pouco dessa base deste ensino. O que a gente percebe das escolas não indígenas é um ensinamento diferenciado. De que os nossos filhos precisam aprender aquilo ali para que lá na frente eles tenham um emprego já. Um bom emprego bom, onde ele vai ganhar muito dinheiro. Hoje eu vejo que as escolas estão preparando nossos filhos. Você tem que estudar para lá na frente conseguir um emprego bom para vocês serem ricos ou ter muito dinheiro. Não é esse ensino que a gente vai estar ensinando para os nossos filhos, mas ensinando o meu filho a ajudar o amigo mais próximo. (Entrevista Vêñ Tanh - Mauricio, 20/03/2024).

Toda educação, em primeiro lugar, vem de casa. As crianças indígenas, aprendem muita coisa com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos e os avós. Os conhecimentos são transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas.

Todos os meus ensinamentos passaram pela minha mãe. E claro que meu pai também me ensinou boas maneiras. Mas a minha educação, principalmente como eu nasci e vivi na aldeia, foi... 80% eu diria que foi passado pela minha mãe. E o meu pai complementava os outros 20%. Eu valorizo bastante na minha cultura a língua materna falada, as comidas típicas, os rituais, as danças, as ervas medicinais. Tudo relacionado à minha cultura kaingang eu valorizo muito. (Entrevista Josemari da Silva Corrêa - 15/05/2024)

Tudo se aprende na convivência com os mais velhos, aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo. Dessa forma as crianças aprendem quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, com quem poderão se casar no futuro. Dessa maneira vão entendendo qual a sua importância na comunidade.

Meus pais me educaram muito bem, mas me educaram mais o respeito. Respeito para o mais velho, respeito para o mais jovem. Me ensinou. A educação que ele me deu foi muito importante para mim, por isso que eu cheguei tão longe até aqui. (entrevista Vên Kág - Alexandre Tomás - 15/05/2024).

As crianças pouco a pouco, aprendem os modos de agir, os princípios e tudo aquilo que é importante para que se tornem pessoas produtivas e participativas. Para isso, é muito importante estarem sempre atentas aos trabalhos diários e ao aprendizado e transmissão de conhecimentos.

Para o povo indígena o ensinar e o aprender são ações mescladas, porque elas acontecem em qualquer lugar, não há um local específico, pois, a partir do convívio de cada um, o seu conhecimento vai sendo construído e reconstruído, em um processo contínuo e diário, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

Um dos pressupostos básicos para essa discussão é o entendimento e a afirmação de que sempre houve formas próprias de educação indígena e que as suas pedagogias são valores fundamentais que devem também orientar os trabalhos escolares. Entendemos a educação como todo o conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem. Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. É o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo. (LUCIANO, 2006, p. 246).

Cabe ressaltar que a educação familiar é muito importante para todos. As comunidades indígenas têm, em geral, uma tradição oral e uma memória coletiva que dispensou por muito tempo a cultura escrita.

Portanto, tratando-se de educação indígena, a escola é apenas um complemento dessa educação; logo, não é a central nem a principal. A essência da educação indígena Kaingang está no grupo, na família, na tradição oral, na vivência do dia a dia. É através de seu cotidiano, na convivência com os mais velhos e com os adultos, que a criança aprende por meio da tradição oral, interage e constrói significados do seu mundo cultural. Da mesma forma, há um cuidar coletivo, ou seja, todos cuidam e são responsáveis por todos. (LAROQUE, 2013, p.13).

No tempo de escola, principalmente na semana dos povos indígenas, sempre vinham na escola as pessoas mais velhas para conversar com os alunos e

ensinar como era a cultura que nossos ancestrais deixaram como herança. Então, contava as histórias ou mitos do surgimento de cada etnia, ensinavam as danças como cariçu, Kapiwaia, de como fazer dabucuri (festa de ofertas); nos ensinavam as pinturas (grafismo indígenas), ensinavam que cada pintura tem seu significado e cada o tipo de pintura que a mulher usa e o homem usa; ensinavam também a fazer artesanatos. Então, a gente tinha, naquelas semanas, oficinas de aprendizagem.

Para passar esses conhecimentos, cada cultura tem uma casa que se chama a casa do saber ou maloca do saber ou, pode-se dizer, casa da reza. A casa de reza dentro da aldeia é um importante espaço de aprendizagem da aldeia, pois é neste lugar que os indígenas ouvem os mais velhos, aprendem sobre sua cultura e recebem os conselhos dos pajés. É neste espaço que ocorre a comunicação com o mundo espiritual, havendo as revelações, ou seja, os conhecimentos e as informações enviadas pelo mundo espiritual. Dessa forma, a casa de reza é vista como a primeira escola, lugar onde se aprende a ser e a estar no mundo de acordo com a cultura.

Figura 18 – Casa de reza dos Kaingang - Canela/RS



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 20/03/2024

Segundo Fontoura (2006, p. 82), dentro do espaço da maloca [*panisi*] também eram transmitidos os conhecimentos como:

Para os do sexo masculino: fabricação de utensílios domésticos: tipitis, abanos, bancos; instrumentos de pesca, de caça, de danças, enfeites; dos lugares de pesca, caça, das estações do ano, da época de roçar e derrubar. Para os do sexo feminino: a fabricação de pratos, tigelas, fornos de cerâmicas de diferentes tamanhos e finalidades, o processamento da mandioca e a produção dos seus derivados, a preparação do caxiri, a plantação do roçado, a tecelagem que envolvia a fabricação das redes de tucum e puçá (rede de pesca)

Um das práticas é a cultura que se caracteriza por sua dimensão coletiva, é dinâmica e sofre transformações. Artesanato é uma forma de manter viva a cultura Kaingang e também é uma fonte de subsistência do grupo.

4.4.1 Artesanatos na cultura indígena kaingang

A cultura material é muito importante para as sociedades indígenas, dada a relevância de que nela consta a identidade e o simbolismo da etnia e da comunidade. Essa cultura remete às tradições identificadas pelo grupo como suas marcas distintas, específicas de sua identidade. Os entrevistados falam de modos de viver e pensar compartilhados no momento da confecção do produto material ou artístico.

Desde a minha infância e adolescência, a minha mãe e a minha avó me ensinaram a fazer artesanatos, tais como confeccionar uma atura, objeto que era utilizado para carregar mandioca quando ia na roça; a cuia, objeto para tomar xibe (farinha com água), além de outros objetos.

Figura 19 – Olivia Brito e Tariana Maria Laura confeccionando porta panela



Fonte: fotografia feita por Joseana Maria Brito – 13/09/2024

Desde criança, como já foi mencionado, os indígenas são ensinados a fazer vários tipos de artesanatos. A Figura 19 mostra a minha mãe, Olivia, confeccionando porta-panela e eu relembro o que eu aprendi no meu tempo de infância e adolescência.

Na época de estudante, nós, as meninas, tínhamos oficinas de artesanatos como tecelagem, implumagem e costura. Nessas oficinas, eram confeccionadas bolsas, varandas, abanos de bonecas, corujas e tudo isso com fibra de tucum, além de colares, brincos etc., com sementes colhidas na mata ou plantadas; também confeccionávamos quadros de paisagens feitos com penas de pássaros. Eram momentos de muita aprendizagem.

Figura 20 – Mulher indígena tariana no tear tecendo o tapete de tucum para confecção de bolsas



Fonte: <https://amarn.org>

Trago aqui uma imagem de mulher tecendo o tapete que, ao terminar, vai ser costurado para fazer bolsas, como a ilustra a Figura 20.

E os meninos também participavam de oficina de carpintaria e de serraria, onde havia professores que os ensinavam como produzir objetos com madeira e palhas de arumã. Pode-se dizer que cada cultura indígena tem os seus objetos a produzir para seu auto sustento.

Pois é “o papel fundamental do artesanato – seu valor absoluto: testemunhar a vida, dar peso, importância, felicidades ao cotidiano, seja pela eficácia mágica atribuída aos objetos rituais e de adorno, seja pela própria utilidade intrínseca das peças destinadas à facilitação do existir”. (RIBEIRO, 1983, p. 147).

Os indígenas fornecem dados passados de uma geração para a outra, pois nas sociedades indígenas as crianças passam mais tempo com os avós do que com os pais, recebendo dos avós o conhecimento.

Essa produções artesanais se constroem a partir de valores, regras, estilos, organizações, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo. Assim, o artesanato é uma expressão da visão de mundo, do modo de

pensar e de viver, de crenças, de relacionar-se, de adaptar-se ao meio. Por essa razão o artesanato é uma forma de transformar a natureza em cultura material.

Os Kaingang são povos da floresta e, observando na floresta os movimentos dos seres visíveis e invisíveis que a habitam, aprendem os conceitos mais fundamentais da vida.

Os objetos indígenas são compreendidos como artesanato, quando feitos em miniatura e destinados à venda. Antigamente, tanto para os Kaingang como para as demais etnias, os objetos eram voltados para o grupo que os confeccionava, com sentido utilitário, como, por exemplo, o cesto, produzido pelas mulheres, que desde meninas aprendiam a arte do trançado. Esse recipiente servia para carregar alimentos, pequenos animais obtidos nas caçadas ou na colheita do pinhão, seu principal alimento, quando utilizavam cestos carregadores, nas costas, como descreve Mabilde (1983, p. 128):

Têm, em geral, dois palmos e meio de altura, dois palmos de diâmetro na boca e, às vezes, menos de um palmo de diâmetro no fundo. Por baixo colocam uma espécie de tirante (...). Essa tira, na altura da boca do cesto, é presa com uma tira de imbé que envolve o cesto. (...) Quando o cesto fica às costas, esta passa pela testa.

Podemos ressaltar que o conjunto de objetos incorporados e a vivência de uma determinada sociedade indígena expressa concretamente significados e concepções daquela sociedade, bem como a representa e a identifica. A cestaria diz respeito ao conhecimento tecnológico, à adaptação ecológica e à cosmologia, à forma de concepção de mundo daquelas sociedades. Enquanto arte, em cada peça produzida existe também uma preocupação estética, identificando o artesão que a produziu e aquela sociedade da qual ela é cultura material.

A habilidade e a rapidez do trançado expressam séculos de uma cultura que tem, nas tramas e fibras das taquaras e cipós, a representação da essência do povo Kaingang. Ainda nos dias atuais, homens, mulheres e crianças ferem suas mãos na transformação da matéria prima em estado bruto. São necessários vários dias de dedicação para transformar o material coletado na mata para que este resulte artesanato.

Tem o cipó, as taquaras que a gente faz, os Chocales, o xing xing nosso, que ao mesmo tempo a gente confecciona as nossas armas, vamos dizer, com arco e flecha, as lanças, são tudo da natureza. E por isso que aqui nesse local tem a maioria das nossas matérias-primas. Por isso que a gente valoriza muito eles aqui. E nossos artesanatos é uma coisa que faz bem para o meio

ambiente, não prejudica o meio ambiente. E tem outros... materiais confeccionados que eu vejo, que faz muito mal para o meio ambiente. Sempre quando eu estou dando as minhas palestras, eu digo para os alunos ou as pessoas que vêm aqui valorizem mais o artesanato dos povos indígenas, tira da natureza e, ao mesmo tempo, devolve para poder também valorizar essa cultura enquanto indígena. (Entrevista- -Márcio Kakupry Salvador - 17/04/2024).

Pode-se dizer que o artesanato indígena é também a arte de preservar a saúde e o meio ambiente, pois todos os materiais se decompõem facilmente na natureza – voltam para ela. Cipós, taquaras, sementes e flores provêm das matas e capoeiras, e são considerados renováveis quando manejados sustentavelmente.

O nosso material que a gente coleta hoje nessa região, mas é taquara, a taquara mansa que falam, mas também tem o bambu, Claro que com ele tem que ter um pouco mais de cuidado para preparar ele para depois confeccionar os nossos balaios. Mas a taquara mansa tem bastante aqui. Então a gente coleta dentro da nossa flona mesmo, que nós estamos dentro de uma flona de canela. E tem bastante. E as pinturas, assim, a gente consegue ver também algumas árvores que minha avó me ensinou nós. Que tem uma árvore que ela tem as folhas vermelhas. Aí a gente pega aquelas folhas e bota na panela. Esquenta bastante ela e daí ela fica toda vermelha. E daí a gente coloca a taquara destalada dentro que ela fica bem vermelha. E daí as demais a gente pega nas indústrias. Que é a tinta anelina, o amarelo, o azul. Daí a gente complementa. (entrevista Jocimari da Silva - 15/05/2024).

Vale ressaltar que os trançados Kaingang são, na maioria das vezes, quadriculados ou sarjados, intercalando as talas tingidas de anilina com a natural. Esses trançados possuem nomes como: zigue-zague, triângulos e quadrados vazados.

Figura 21 - Taquareira



Fonte: fotografia tirada pela autora - 01/09/2024

Figura 22 – artesanatos confeccionados pelos indígenas kaingang



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 21/09/2024

Para confeccionar estes artesanatos, a taquara mansa – o taquaruçu – são cortados ainda verdes, raspa-se a sua camada externa e, em seguida, destaca-se longitudinalmente tiras ou pequenas talas. A partir dessas tiras são confeccionados cestos. O taquaruçu é a principal matéria-prima utilizada pelos Kaingang, além do cipó guambé.

Olha, no nosso artesanato a gente usa bastante o cipó São João, o cipó Marom, a taquara, tem uma taquara mansa que eles chamam, taquara sul, Tem outro tipo de taquara que aqui nessa aldeia não tem, mas lá onde eu morava tem. Ela tem uns espinhos, mas é... Saiu os balais muito bonitos. (entrevistado Vén Kág (AlexandreTomas - 15/05/2024).

Figura 23 – Cesta feita com palha de taquara e cipó



Fonte: fotografia feita por Volnei Reolon, 21/09/2024

Além de confeccionar cestos também são confeccionados brincos, colares com sementes colhidas no mato ou que são plantadas, como, por exemplo: sementes de coix lacryma-jobi, mais conhecida como lágrima de Nossa Senhora, sementes de tento, sementes de açai, sementes de morototó, e semente Olho de Cabra, sementes de Pau Fava e outras sementes que não mencionados. Além de sementes, também utilizam pássaros para colares e cocares.

Quadro 09 - semente utilizados para confeccionar brincos, colares



Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se que alguns exemplares é a imitação e produção de objetos não-indígenas, devido à finalidade do artesanato, hoje, voltado quase inteiramente para o comércio. Os indígenas saem de suas casas para venderem seus objetos ou trocá-los por alimentos e roupas. Porém, a grande preocupação dos mais velhos na comunidade Kaingang é o desinteresse, especialmente dos jovens, na aprendizagem do artesanato e da língua materna. Dizem que a juventude sente vergonha de ser indígena e de fazer o que índio faz.

Os Kaingang valorizam muito seu espaço, especialmente no que se refere à natureza, pois conseguem usufruir desse território para a subsistência do grupo e para estarem sempre em contato direto com a vegetação. Conforme Oliveira (2010, p. 32)

“para os Kaingang foi fundamental a construção das casas em área onde existe vegetação em seu entorno, pois ali extraem matéria-prima para produção de seus artesanatos, forma essa de sustentabilidade do grupo”.

Fazendo paralelo a minha cultura e a cultura do Indígenas kaingang, há muitas tradições em comum; a única diferença é que os kaingang tem com regra modo de definir a questão do casamento, pois na cultura deles, os indígenas têm que casar com os próprios indígenas para não perderem a lingagem dos ancestrais. Já na minha cultura antigamente era assim, mas, com passar do tempo, isso foi mudando e hoje não é tão exigido. Sabemos que os pais também não orientam seus filhos e que a cultura, aos poucos, está morrendo porque na geração de hoje os pais, em vez de ensinar a falar a sua própria língua, ensinam a falar português. Na cultura kaingang, conforme relatado no decorrer da dissertação, querem manter essas tradições vivas.

CONCLUSÃO

A construção de uma pesquisa abre inúmeras possibilidades. Na escolha que realizei como autora, eu buscava responder ao problema de pesquisa: como as experiências vividas e compartilhadas permitem preservar as memórias e as histórias ancestrais? E como mediam os saberes construídos para preservação cultural? Tendo como objetivo geral: Analisar o processo de preservação de saberes e culturas por meio de mediações no grupo Kaingang que vive em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias do grupo.

Diante das experiências e vivências com o grupo de Indígenas Kaingang da aldeia Konhún Mág, em Canela, nos momentos das entrevistas, pude perceber que, mesmo sendo ainda um grupo de poucas famílias, são muito unidos, principalmente quando se fala de manter a cultura dos kaingang viva, das suas tradições e manter as memórias de suas ancestralidades. O território tradicional é sagrado para nosso povo e tudo é diferente em comparação a outros lugares.

Historicamente, percebe-se história de luta dos povos indígenas no Rio Grande do Sul, a resistência dos povos Indígenas. Na atualidade, segundo as pesquisas, os Kaingang estão entre um dos maiores povos indígenas do Brasil e estão distribuídos por quatro Estados brasileiros, quais sejam: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Em sua maioria, no norte do Rio Grande do Sul. Nessa região, em meados do século XIX, foram fundados aldeamentos para este grupo. Eles vivem basicamente da agricultura, prática à qual foram forçados a aprender e praticar (monocultura soja, milho), além, do artesanato que, em momentos difíceis, ajuda na renda das famílias indígenas.

O indígena era visto como um sujeito sem história pela historiografia brasileira. E a matriz teórica deste pensamento, que tem suas origens no século XIX, acabava condenando o nativo brasileiro ao desaparecimento e seus principais fundadores foram os pioneiros da historiografia no Brasil. Essas idéias encontraram espaços em setores da sociedade, se cristalizaram ao longo das décadas e ainda hoje se fazem presentes. Em toda luta Kaingang pela terra, verifica-se que os indígenas estão cada vez mais organizados para que seus aspectos culturais fundamentais se façam, apesar de tudo, presentes em suas relações sociais e políticas internas, assim como, em suas relações inter étnicas.

Contextualizando a importância da educação indígena não escolar, o aprender

se inicia dentro do espaço de convívio e com as brincadeiras. O conhecimento tradicional é transmitido através da oralidade. Todas essas sabedorias dos ancestrais são preservadas no dia a dia. Entender que a educação não indígena, na compreensão deles, não respeita o tempo de aprender do Kaingang e o ensinamento feito pelo Kujá, que domina todos os saberes tradicionais da sociedade, orientado pelo saber guiado que é o saber tradicional buscado na floresta.

Nas vivências, percebe-se que o povo mantém seus próprios conhecimentos ao longo dos anos, a aprendizagem, a metodologia de como ensinar seus filhos, a forma como absorvem este saber ainda os acompanha, conhecimento que carregam desde sua origem. Sabem, por exemplo, que tomar banho com erva e confeccionar artesanato faz deste povo os protagonistas de sua cultura e de sua existência. O que podemos destacar é sobre o artesanato que também sofreu algumas adaptações no seu modo de fazer e também nos tipos confeccionados. Um dos aspectos verificados na confecção do artesanato é a substituição da tinta feita de urucum (cor vermelha) e de jenipapo (cor preta) pela tinta industrializada. É importante destacar que muitas vezes estas adaptações são as formas encontradas pelos indígenas de continuarem reproduzindo o seu artesanato, na ausência da tinta natural.

Como já foi mencionado, a natureza, para o grupo, é fonte principal da sua sobrevivência, pois como o Marcio Kakupry mencionou na entrevista o pedido do cuidado.

E eu só faço um pedido para os meus parentes indígenas e para os meus parentes brancos. Para os indígenas, vamos cultivar nossas culturas e tradições, mantê-las vivas e bem fortes. E para os fogos (cultura branca), vamos cuidar mais da natureza, fazer menos desmatamento, fazer menos lixo no mundo, porque vendo assim, o planeta não vai chegar até em 2050, Nós já estamos sentindo a natureza se revoltar, nossos filhos não vão mais desfrutar de que? Por isso que é melhor a gente começar agora pra eles desfrutarem bem da natureza. (Entrevista Márcio Kakupry Salvador - 17/04/2024).

Manter essa cultura viva significa para os kaingang ir, aos poucos, conquistando o seu espaço. Esse ano foi conquistado o reconhecimento para que eles pudessem ter uma Escola Indígena JACYTG FYKÓC (pedra de fogo), em homenagem ao finado Cacique Zílio Jagtyg Fykóg, pai do Cacique Mauricio VêT Tain Salvador, que iniciou a luta pela retomada da aldeia.

Fica evidente a conservação de suas tradições e de toda a educação passada para os filhos desde criança até na sua juventude. Como foi mencionado, toda educação começa dentro de casa, principalmente, o respeitar os mais velhos, a

preservação da cultura para não enfraquecer os povos indígenas Kaingang, e a educação passa a ser responsabilidade de todos. As crianças aprendem a partir da observação dos adultos, têm o respeito e o reconhecimento dos mais velhos e são aconselhados a casarem com indígenas próprios de sua etnia, na compreensão deles, para manter a linhagem e para que as tradições não sejam esquecidas.

Ressalta-se que os indígenas Kaingang da aldeia Konhún Mág, nesses anos ocupam o território em Canela, que é reconhecido por eles como sendo território dos seus antepassados, empreenderam muitas lutas no sentido de serem respeitados como etnia indígena e de reivindicarem seus direitos, sendo sujeitos de sua própria historicidade.

Como já relatado pelo cacique Ven-Tãin Mauricio Salvador, quando fala da educação indígena, acredita-se, a partir de suas cosmologias, que ela defende “nossos filhos não vão ter só aula dentro de uma sala. Eles vão ter aulas dentro da floresta também, e nós queremos resgatar esses valores ligados à terra e a nossa ancestralidade, não queremos perder a nossa cultura, o idioma, os costumes” (Mauricio Ven Tain Salvador – 20/03/2024). Isso para que as crianças passassem esse tempo com seus pais e outras pessoas da comunidade, incorporando os conhecimentos tradicionais Kaingang, conforme seus modos próprios de aprendizagem.

É importante perceber que na concepção indígena, o território possui uma dimensão sócio-política-cosmológica muito ampla e a relação histórica do grupo com o espaço ocupado se deve ao fato de, no passado, já terem habitado aquele local, e os antepassados terem ali enterrado os seus umbigos.

Muito tempo atrás a responsabilidade da educação era atribuída somente à escola. Com o passar do tempo, os Kaingang vão se dando conta de que são portadores de muitas sabedorias que estão em locais como a mata, o rio, a casa perto do fogo, nas tarefas diárias. Assim, aos poucos, vão definindo melhor a função da escola na Terra Indígena, entre elas a de reforçar suas identidades, mantendo muito forte o uso da língua materna indígena, valorizando a cultura indígena dentro de suas aldeias. A natureza significa todos os elementos do universo, portanto devem sempre estar conectados ao natural. Os indígenas Kaingang devem sempre estar em sintonia com ela, ou seja, os animais, as plantas, as florestas, os espíritos também são parte de sua vida e de sua cultura.

Hoje, as coletas se dão das mais variadas formas, e a venda do artesanato é

uma forma de manter viva a cultura Kaingang. Nestes territórios surge o interesse dos não indígenas pelos produtos Kaingang, funcionando como um canal de encontro, mas também de desencontro, já que o artesanato carrega com ele a história e a cultura do povo Kaingang.

Eu, enquanto Pedagoga Indígena e Pesquisadora e pela experiência que tenho dentro da educação, destaco a importância da questão indígena precisa ser vista como uma pauta nacional como uma existência que não pode ser invisibilizada e que não pode ser apagada e precisa ser respeitada a sua própria forma de existência de pensar e viver a cultura que está ancorados na ancestralidade e que a legislação garante o direito dos indígenas sobre o território onde habita. Diante disso pensar como inserir as Políticas Públicas voltadas à Educação Indígena em sala de aula, focadas na interdisciplinaridade, de acordo com a realidade da comunidade kaingang, pois entende-se que o ensinamento já começa dentro das casas no espaço de convívio, mas que o desenvolvimento acontece dentro da escola indígena.

Percebe-se a importância de observar que o contato com as sociedades não indígenas representou para os Kaingang a diminuição do uso de sua língua materna e suas práticas culturais, assim, deixando mais evidente a importância da educação escolar diferenciada.

Ao final desta dissertação, acredito que a história do grupo de Indígenas Kaingang continua, pois retornaram ao espaço (lugar) que eles acreditam que, nessa Floresta Nacional, os espíritos dos Kaingang estão presentes e os guiam. E como dizia o Cacique Mauricio Veñ Tain Salvador, é o lugar adequado para criar e educar os seus filhos e jovens, conforme as tradições e os valores culturais. Eu, como Indígena, percebo que a nossa cultura é rica e diversa, pois o cuidar das nossas tradições, fazer memórias dos nossos ancestrais é a registrar os conhecimentos que ao poucos estão sendo esquecidos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 236p.

APALAI, Arawaje Waiana. **O Brincar Das Crianças Indígenas No Pará: Um Olhar para as Narrativas e Vivências do Povo Aparai**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 115-131, jan./abr. 2022.

ARAUJO, Rodrigo Wienskowski. **O Povo Kaingang e a Demarcação de Terras Indígenas: A Retomada Territorial Konhún Mág Na Floresta Nacional De Canela (Rs)**. Doutorando do curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – POSGEA / UFRGS. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege>>. Acesso: 30 de junho de 2024.

BALDUS, H. **Ensaio de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1937.

BANIWA, Gersem. Gersem Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil. In: **Cartas para o Bem Viver**. 2008. p. 25-36.

BANIWA, Gersem. Os desafios da Educação Indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de Políticas Públicas. p. 69-87. **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate** - Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013. Anais [...]. Goiânia, ANPEd, 2013.

BARRETO, João Paulo L. **Waimahsã: peixes e humanos**. Um ensaio de Antropologia Indígena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2013.

BRAGA, Danilo. **A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)**. Terra Indígena Serrinha. 153 fl. Dissertação em História. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BRAGA, Cassia Araújo Moraes. **Políticas Públicas e Povos indígenas**. 109 fl - Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional – Palmas, TO, 2019.

BRANDALISE, Guilherme Maffei. **Conflitos e Resistência Indígena à frente de colonização na Serra Gaúcha: O Cacique João Grande**. mestrando em História PPGH/UFRGS – 2022.

BRANDÃO, C. R.. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BORBA, T. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

CHARTIER, Roger. **História Cultural entre práticas e representações**. 2ª edição Lisboa: DIFEL, 1990.

CHIARA, Vilma. **Índios do Rio Grande do Sul**, O Rio Grande Antigo: LIVRARIA SULINA EDITÓRA, Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai, Volume 1 e 2.ª EDIÇÃO. 1968 www.etnolinguistica.org Av. Borges de Medeiros, 1030 - Pórtio Alegre.

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. In: **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Kamë e Kajru**: a dualidade fértil na cosmologia Kaingang. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição**. Educação Indígena Kaingang /118 fl. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. Base jurídica para a proteção dos conhecimentos tradicionais. **Revista CPC**, v. 1, n. 2, p. 80-95, 2006.

DE FREITAS, Maria Inês. **Escola Kaingang** – Concepções cosmo-socio-políticas e práticas cotidianas- Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação – 2017. 115p.

DI SOPRA, Fernando Ernesto Baggio. **Territorializações indígenas no Rio Grande do Sul** / Fernando Ernesto Baggio Di Sopra. -- 2022. 333 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento, Tramandaí, BR-RS, 2022.

FARIAS, A. A. K. (2009, maio). **Jogos e brincadeiras de crianças Kaingang**. T.I. Faxinal-PR. Entrevista. Acervo/LAEEUEM, Maringá, PR.

FERNADES, Evandro; BOCACCIO, Nora Cecilia Lima; LOPES, Vera Neusa. **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 1ª edição – Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar / Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.- 98 f.

FERREIRA, Bruno. **Caminhos da ancestralidade**: a sustentação das existências epistemológicas Kaingang [Ebook]. / Bruno Ferreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2024. (Coleção Cadernos Educativos)

FRANCISCO, Aline Ramos. **Kaingáng**: uma história das interações entre nativos e ocidentais durante a conquista e a colonização no sul do Planalto Meridional / – Porto Alegre: PUCRS, 2013.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva. **O Saber Indígena Kaingang**: Historiografia, Etnociência E Educação Científica. 278 fl - Tese no âmbito do Doutorado em História das Ciências e Educação Científica da Universidade de Coimbra em parceria de cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - l.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GIBRAM, P. A. **Penhkár**: política, parentesco e outras histórias Kaingang. Curitiba: Appris; Florianópolis: Instituto Nacional de Pesquisa Brasil Plural, 2016.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In.: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

HADDAD, Sergio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFIN-TEA VI**. Rev. Bras. Educ., Ago 2009, vol.14, no.41, p.355-369. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>
Acesso em: 16 de outubro de 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006

HALL, Stuart. **A identidade culturall na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O Jogo como Elemento de Cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INVERNIZZI, Marina. LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **CONSTRUÇÃO SOCIOESPACIAL KAINGANG DAS TERRAS INDÍGENAS PÃ NÓNH MÃG E KA MÁG, FARROUPILHA, RIO GRANDE DO SUL/BRASIL. Caderno Prudentino de Geografia**, PresidentePrudente, n. 40, v.1. p. 3-28, Jan/Jun.2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article>>. Acesso 27. out. 2023.

KERN, Arno Alvarez. Pré-História e Ocupação Humana. In.: KERN, Arno Alvarez; SANTOS, Maria Cristina dos; e GOLIN, Tau. **Povos Indígenas**. Vol. 5, Passo Fundo: Méritos, 2009, p. 15 - 61.

KRENAK, A. **Antes, o mundo não existia**. In: Tempo e história. Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **Casa como um corpo vivo**. In: Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas. Unicamp, 2021. p. 144–160.

LAROQUE, L. F. S. **Lideranças Kaingang no Brasil Meridional (1808-1889)**. São Leopoldo (RS): Instituto Anchietano de Pesquisas, 2000.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena**. Centro Universitário Univates, Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Rio Grande do Sul, Brazil - 2013.

LEITE, Arlindo Gilberto de O. (org.) **Kaingang: confronto identidade étnica entre os Kaingang**. Por Benedito Prezida, Juracilda Veiga, Roberto Eino Zwetsch e Wtlmar D'Angelis. Organizada 7.ª edição e Prefácio de Alindo Gilberto de O. Leite. Piracicaba: E.el. Unimep, 1994.

LUCIANO, G. S. **Educação Indígena**. In: LUCIANO, G. S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 128-171.

MABILDE, Pierre. **Apontamentos sobre os Índios Selvagens das Nações Coroados dos matos do Rio Grande do Sul 1836-1866**. São Nações Coroados dos matos do Rio Grande do Sul 1836-1866 Paulo: IBRASA, 1983.

MARCON, Tehno. **História e Cultura Kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MARTINI, Carma Maria. **Educação escolar indígena no Brasil: análise das mudanças de paradigmas a partir do contexto histórico, socioeconômico e político em que foram idealizadas e ganharam materialidade**. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/818/19192048>>. Acesso em 26 ago. 2023.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MORAES, Antônio C. R. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Anna Blume, 2002.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira, 1ª edição digital, São Paulo, 2013

NIMUENDAJÚ, C. **Etnografia e indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1993.

NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe (Org.). **Ouvir memórias contar histórias**: mitos e lendas kaingáng. Santa Maria: Palotti, 2006.

NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandro Fernando;(Orgs) **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate - Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406p.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (orgs). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: FAPESP; Global; MARI, 2002.

OLIVEIRA, Marilda Dolores. **Essa Terra já era Nossa**: Um estudo histórico sobre o Grupo Kaingang na cidade de Lajeado. 2010. 89 f. Monografia (Graduação) – Curso de História, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010

PARANÁ, 2008. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba: SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (**Cadernos Temáticos**).

PREZIA. Benedito, VEIGA. Juracida, ZWETSCH. Roberto Ervino. D'ANGELIS. Wilmar R. **Kaingang**: Confronto Cultural e Identidade Étnica. Organização e Prefácio de Arlindo Gilberto de O.Leite. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994. 119p.

POLLAK, Michael. **Encadrement el siJence: le Iravail de la mémoire**, Pénélope, 12, 1985.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 03 set. 2023

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO,2005.

REIS, D. A. **As práticas de autocuidado e o cuidado familiar dos índios Mura de Autazes, Amazonas**. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto) – Universidade de São Paulo/USP. São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Berta G. **O artesão tradicional e seu papel na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

RIBEIRO, M. M. **Grafismo indígena**. 2012. 60 f., il. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Laisa Arlene Sales. **Cultura de resistência entre memória e imaginação à materialização: meninos/homens Kaingang na contemporaneidade na Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Antropologia, do Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2021. 115f.

RIOS, FÁBIO; “**Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo**”. In: Revista Intratextos, 2013, vol 5, no1, p. 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>

RODRIGUES, A. D. (2013). **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **Os kujà são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos kaingang da terra indígena Votouro**. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Maria Emília Vasconcelos dos. **Antropologia: Diversidade, Etnocentrismo E Diversidade Cultural**/p. 161-179. O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas / Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva (organizadores); prefácio Edson Silva. - Recife : Edições Rascunhos, 2017. 242p.

SILVA, Lucas Alves da. A História Kaingáng através do Ritual do Kiki. **Revista Santa Catarina em História** - Florianópolis - UFSC – Brasil ISSN 1984- 3968, v.5, n.1, 2011.

SOUZA, Lis Sanieli de Ribeiro. **Kaingang: uma narrativa ilustrada**. Universidade de São Paulo, Faculdade Arquitetura e Urbanismo- Trabalho de Conclusão, 2017 – 127p

TOMMASINO, Kimiye; **A ecologia Kaingang da bacia do rio Tibagi**. in: Medri, Moacir et al. A bacia do rio Tibagi. Londrina: M.E. Medri, 2002.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. 2000. 367 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. São Paulo: Curt Nimuendajú, 2006.

VIGOTSKI, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1 – HOMENS e MULHERES

1. Qual é seu nome? Quantos anos você tem? Nasceu em que cidade?
2. E como era o ensinamento dentro de casa em relação ao teu pai, e a tua mãe?
3. Quais são as tradições que vocês valorizam muito aqui?
4. Você lembra se seus pais ou avós utilizavam plantas, cipós e ervas como medicamentos?
5. Qual sua opinião sobre a natureza? O que a natureza representa em sua vida?
6. Como você passam a educação para os filhos?
7. Na sua cultura existe um espaço próprio para transmitir esses conhecimentos, essas tradições?
8. Que tipo de matérias vocês utilizam para fazer ou construir artesanatos e pinturas ?

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,

CPF,

,autorizo a realização da pesquisa intitulada Educação Indígena Kaingang: Mediações, Histórias E Memórias (Canela/RS) e sob a coordenação da mestrandia Maria Laura Brito Ortis, manifestando que fui esclarecido que o objetivo da pesquisa é Analisar como ocorre a preservação de saberes e culturas por meio de mediações no grupo Kaingang que vivem em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias. Também fui esclarecido que a pesquisa consiste na realização de entrevistas com 8 pessoas, membros do grupo que mora nesta comunidade.

Canela, _____/_____/2023. Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL****PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Pesquisa: Educação Indígena Kaingang: Mediações, Histórias E Memórias (Canela/RS)

Pesquisadora responsável: Maria Laura Brito Ortis

Orientadora: Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS).

Telefone celular da pesquisadora responsável: (51) 984997943

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Porto Alegre, 319 – Moura – Gramado/RS

Objetivo: Analisar como ocorre a preservação de saberes e culturas por meio de mediações no grupo Kaingang que vivem em Canela/RS, pensando nas tradições, memórias e histórias

Procedimentos: Os procedimentos serão realizados com entrevistas semiestruturadas com as famílias que vivem nesta aldeia. Para análise dos dados serão usados os registros feitos no caderno de campo e as entrevistas transcritas, contemplando a metodologia da História Oral com o intuito de escutar e valorizar os indígenas, de modo especial Kaingang, que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema da pesquisa descrito no objetivo deste documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente dar-se-á a partir da assinatura deste termo, com o qual consistirá em participar do trabalho a qualquer momento. Caso algum participante queira desistir da pesquisa por qualquer motivo, não será prejudicado e será compreendido, e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com participantes até o momento da sua existência serão descartados.

Risco e desconfortos: A pesquisa apresenta risco mínimos aos participantes, visto que na conversa eles se colocarão à disposição para que façam a pesquisa da sua

cultura. No entanto, é possível que as entrevistas gerem desconforto nos participantes e estes podem desistir da participação no pesquisador a qualquer momento

Problemas ou perguntas: Através deste documento a pesquisadora compromete-se em esclarecer, devida e adequadamente, qualquer necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, poderá entrar em contato pelo telefone da pesquisadora **(51) 984997943**, ou pelo e-mail: mlbortis@ucs.br

Confidencialidade: será mantido sigilo total, não será falado para outras pessoas de sua participação nesta pesquisa. Seu nome não será revelado: na parte da escrita da dissertação, serão utilizados nomes fictícios. Os dados coletados na entrevista ficarão guardados comigo por cinco anos, sendo que os dados só serão divulgados no meio acadêmico e/ou no meio científico, com garantia de privacidade total de dados/informações que expõem, por exemplo, nomes de participantes. Destaca-se o artigo 9º da Resolução CNS 510/2016: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assim, deve haver a manifestação explícita do participante, caso deseje que sua identidade seja divulgada”.

Orçamento/custo: Sua participação nesta entrevista não acarretará nenhum custo para você, assim como não lhe será disponibilizado nenhum auxílio financeiro. Não haverá nenhum tipo de gratificação, certificado de participação ou pagamento pela participação.

Benefícios: Educação Indígena Kaingang: Mediações, Histórias e Memórias (Canela/RS). O material da entrevista, após transcrito e analisado, estará presente na dissertação. Poderá entrar em contato ou, se desejar, poderei entrar em contato para disponibilizar a dissertação após sua defesa.

DECLARAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, li e conversei com a pesquisadora responsável por este trabalho de Mestrado em Educação da UCS, Maria Laura Brito Ortis, e concordo com os detalhes aqui descritos e esclarecidos. Entendo que sou um ser livre para participar ou recusar da pesquisa e que a qualquer momento poderei suspender minha participação, por qualquer desconforto.

Concordo que os dados produzidos após as entrevistas sejam usados para o propósito deste documento. Eu compreendi as informações apresentadas neste termo de assentimento. Conversamos detalhadamente sobre este documento, tirando todas as dúvidas. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento de assentimento livre esclarecido.

Canela, ____ de _____ 2023.

Assinatura do (a) estudante

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL -
TCPR**

Eu, Maria Laura Brito Ortis, portadora do CPF: 718.078.882-15, sou pesquisadora responsável do Projeto de pesquisa intitulado “Educação Indígena Kaingang: Mediações, Histórias E Memórias (Canela/RS).

Comprometo-me a utilizar os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- a) Garantir que a pesquisa só seja iniciada após avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, respeitando, assim os preceitos éticos e legais exigidos pelas legislações vigentes em pesquisa com seres humanos;
- b) Preservar e sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- c) Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- d) Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- e) Disponibilizar cópia para a Universidade de Caxias do Sul dos Termos de Assentimentos que envolvem o projeto de pesquisa.

Gramado, _____ de _____ de 2023

Assinatura do Pesquisador

Rubrica: