

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

Hanna Cibele Lins Rocha Limulja

**Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das
experiências das crianças kaingang e guarani**

**Florianópolis – SC
2007**

HANNA CIBELE LINS ROCHA LIMULJA

Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das
experiências das crianças kaingang e guarani

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Antropologia Social

Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Antonella Maria Imperatriz
Tassinari

Florianópolis – SC

2007

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

“Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani”

HANNA CIBELE LINS ROCHA LIMULJA
Orientadora: Dra. Antonella Tassinari

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores:

Dra. Antonella Tassinari (UFSC-Orientadora)

Dr. Silvio Coelho Santos (PPGAS/UFSC)

Dr. Robert Crepeau (Univ. Montreal)

Florianópolis, 31 de julho de 2007.

Ao professor Sílvio Coelho dos Santos,

*por sua vida e obra em defesa dos
povos indígenas do Sul do Brasil
e por seu incansável entusiasmo
em sempre ensinar*

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Antonella Imperatriz Tassinari por ter participado da minha trajetória acadêmica desde a graduação, me apresentando ao tema da Antropologia em 2001, sendo minha primeira professora sobre o tema e tendo uma importância fundamental para minha escolha em prosseguir meus estudos nessa área. Agradeço também pelas orientações precisas e por sua dedicação e amizade.

Ao professor Sílvio Coelho dos Santos por ter em 2004 me apresentado aos Kaingang do Toldo Chimbangue e ter em diferentes momentos contribuído e orientado minha pesquisa com este grupo desde a graduação. Agradeço pelo apoio e por disponibilizar o espaço do NEPI para mim e para todos os alunos que se interessam pelos estudos dos povos indígenas.

Ao professor Oscar Calavia e a professora Clarice Cohn por terem participado da minha banca de qualificação contribuindo com críticas e sugestões pontuais para a realização da minha pesquisa de campo.

Ao Grupo de Estudos sobre Infância e Educação Indígenas coordenado pela professora Antonella Tassinari e formado com pesquisadores de diferentes áreas que contribuíram com discussões, compartilhando seus trabalhos e suas experiências acerca dos temas da criança e da educação indígena.

À equipe da Secretaria da Educação de Santa Catarina que contribuiu para minha participação nos Cursos voltados para os professores indígenas de Santa Catarina.

À Regional da FUNAI de Chapecó que auxiliou na realização da minha pesquisa. Em especial aos motoristas por terem facilitado as minhas idas e vindas ao campo.

À GEREI de Chapecó. Em especial à Maria Crippa por ter contribuído durante toda a minha pesquisa, fornecendo dados sobre as escolas e auxiliando em diferentes momentos da pesquisa. Agradeço todo o carinho e toda consideração que sua família tiveram ao me acolher em sua casa. Agradeço ao seu marido Vitelmar e aos seus filhos Maurício e Madianita.

À Silvia de Oliveira que contribuiu com diálogos e idéias, sobretudo, a respeito do tema da educação indígena e por ter me apresentado aos membros da CAPI.

À Maria Dorothea Post Darella por ter disponibilizado materiais que contribuíram para o processo final da escrita da dissertação. Obrigada também pelo Miguilim que proporcionou momentos de muito alegria e tornou esses últimos meses mais alegres.

Aos colegas de mestrado com os quais convivi durante um ano, pelas discussões em

sala de aula e pelas trocas de experiências. E por apesar de tudo, termos tentado mudar alguma coisa.

À Márcia Medeiros de Lima por ter gentilmente contribuído para a digitalização do material fotográfico e dos desenhos que fazem parte deste trabalho.

Aos Kaingang do Toldo Chimbangue. Ao cacique Idalino Fernandes por ter permitido a minha permanência na TI e ter incentivado a continuação da minha pesquisa entre os Kaingang. À Beatriz por ter sido sempre tão gentil oferecendo sua casa para que eu pudesse conviver mais entre sua família.

À Vanisse, Mario e Lauani que me hospedaram durante três meses em sua casa, compartilhando momentos de intenso aprendizado, fornecendo informações sobre aspectos a respeito da educação escolar entre os Kaingang. Obrigada pela amizade e pelo carinho.

À Dona Roberta e seu marido Sebastião da Veiga pelas conversas e cuias de chimarrão compartilhadas durante minha permanência no Chimbangue. Pela forma maternal com que me acolheu.

Aos professores da Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó: Paulo Marcio, Vanderlei, Vanisse, Janete, Ivanir, Edilia, Adriana, Elisaine, Teresa Gentil e Valmor por permitirem a minha presença em suas aulas e contribuírem para o desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças. Em especial agradeço àqueles professores que acompanham a minha pesquisa desde 2004 e me acolheram carinhosamente durante o tempo que convivemos juntos na escola. Agradeço ainda a diretora Mara Paulino sempre disposta a me auxiliar com dados e informações sobre a escola. Agradeço também às funcionárias da escola: Beatriz e Ângela pelas conversas e pela companhia que ocorreram tanto dentro como fora da escola.

À comunidade Guarani do Araça'i por ter permitido a minha presença na escola e entre as crianças guarani. Agradeço principalmente ao cacique João Barbosa por ter facilitado a minha entrada na comunidade. Em especial agradeço a professora Maria Cecília e Seu Maximino, casal que me acolheu de maneira muito carinhosa e sincera, e que através de várias conversas me ensinaram aspectos da cultura guarani.

Às crianças kaingang por terem permanecido comigo a maior parte do tempo, por terem me ensinado muito sobre suas experiências e sobre a cultura kaingang. Em especial agradeço à: Tainara, Luana, Maiara, Silvana, Tainara Kelly, Luan e Vanessa por estarem sempre por perto, fazendo perguntas e respondendo as minhas perguntas.

Às crianças guarani que mesmo convivendo pouco comigo demonstraram carinho e atenção. Em particular agradeço aos alunos guarani que estudavam na escola Fen'Nó durante

a realização da minha pesquisa e com os quais tive um contato maior: Marciano, Tiago, Edson, Elisane.

À minha mãe e meu pai que mesmo de longe sempre respeitaram as minhas escolhas e me apoiaram em todos os momentos.

Agradeço aos amigos que me acolheram nas minhas idas e vindas do campo: Amaro, Philippe Hanna e Tomás. Agradeço também à Clarissa pela amizade e por compartilhar comigo alguns momentos da minha vida. Agradeço à Camila por ter sido durante este tempo minha colega de trabalho, pesquisando o mesmo tema que o meu e dividindo dúvidas, anseios e descobertas. Obrigada por sua amizade e por estar sempre presente.

Aos vários amigos e amigas agradeço por compreenderem minha ausência durante este período de escrita. Em especial ao Tomás e a Nádia, e a todos os amigos e amigas por respeitarem, mesmo que nem sempre, minha misantropia.

Ao Moreno agradeço pelo carinho, companheirismo e amor. Agradeço por ter me acompanhado nessa trajetória e por ter dividido comigo todas as agruras e alegrias dessa fase de nossas vidas.

Esta pesquisa contou com apoio financeiro parcial da Capes e CNPq.

“Lá... lá havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. (...) Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a idéia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que idéia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão sumamente importante.”

(Príncipe Míchkin em O Idiota de Dostoiévski).

Resumo

Esta pesquisa, realizada entre os Kaingang da Terra Indígena (TI) Toldo Chimbanguê localizada no Oeste Catarinense, procura apresentar uma etnografia da Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó, a partir do modo como as crianças kaingang e as crianças guarani se percebem e se relacionam nesse espaço. A comunidade Guarani do Araça'i, que reside temporariamente na TI kaingang, também é apresentada na pesquisa, fornecendo subsídios para compreender melhor as crianças e a escola guarani. Dentro do contexto escolar, a noção de corpo é destacada no sentido de apresentar o lugar fundamental que a escola possui atualmente ao se constituir como *locus* central na construção corporal das crianças kaingang e guarani. A partir dos textos, desenhos e entrevistas realizadas com as crianças é possível perceber aspectos culturais e históricos das relações mais gerais entre grupos Kaingang e Guarani. Considerando a temática da Antropologia da Infância, que parte do pressuposto de que a criança se constitui como sujeito ativo na construção de sentido para a sua experiência, busco apresentar o que estas crianças pensam a respeito da escola e de suas relações com crianças provenientes de outras etnias. Neste sentido, o tema da Educação Escolar Indígena permeia toda a discussão desse trabalho, no qual tento apresentar a valiosa contribuição que as crianças podem trazer para pensar a prática atual da educação na escola indígena.

Palavras-chave: Antropologia da Infância, Educação Escolar Indígena, Noção de Corpo, Relações Interétnicas.

Abstract

This research, realized among the Kaingang from Toldo Chimbanguê indigenous land localized in the west of Santa Catarina state, presents an ethnography of the indigenous School of Elementary Instruction Fen'Nó, based on the way the kaingang and guarani children perceive themselves and relate to each other in this space. The Guarani community of Araça'i, that resides temporally in the Kaingang native land, is also introduced in the research, giving bases for a better understanding of the guarani children and their school. In the scholar context, the notion of body is underlined, seeking to present the fundamental place school actually has as a central *locus* in the bodily construction of the kaingang and guarani children. Based on the texts, drawings and interviews that were realized with the children, it is possible to understand cultural and historical aspects of the more general relations between Kaingang and Guarani groups. Considering the thematic of Anthropology of Childhood, that parts from the idea that children constitute themselves as active subjects in the construction of sense for their experience, I try to present what these children think about the school and their relations with children of other ethnic groups. Therefore, the theme of Indigenous Scholarly Education crosses all the discussion of this work, in wich I try to present the valious contribution that children can bring to think the actual practice of education in the indigenous schools.

Key-words: Anthopology of Childhood, Indigenous Scholarly Education , Notion of Body, Interethnic Relations.

Lista das Ilustrações

1. Mapa

Mapa 1. Vista Aérea do Toldo Chimbangue I	28
Mapa 2. Vista Aérea do Toldo Chimbangue II	29
Mapa 3. Vista Aérea da Comunidade Guarani do Araça'i	31
Mapa 4. Vista Aérea das Escolas localizadas no TI Toldo Chimbangue	45

2. Gráficos

Gráfico 1. Cronologia das Mudanças ocorridas nas Escolas	43
Gráfico 2. Cronologia da Demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue.....	44
Gráfico 3. Número de alunos por série – Escola Fen'Nó	66
Gráfico 4. Número de alunos da 5ª a 8ª série	89
Gráfico 5. Porcentagem do alunos matriculados na Escola Fen'Nó – ano 2006	90

3. Desenhos

Desenho 1. Sala de aula (A.V., 7 anos, 1ª série)	105
Desenho 2. A escola e o carro do transporte (J., 7 anos, 2ª série)	106
Desenho 3. Escola vista de cima (C., 8 anos, 3ª série)	107
Desenho 4. Desenho da escola e da quadra de esportes (A., 10 anos, 4ª série)	108
Desenho 5. Kaingang e Guarani (L., 13 anos, 7ª série)	114
Desenho 6. Mbya: Guarani e Pongue: Índio (R. B., 15 anos, 8ª série)	114

Sumário

Resumo	8
Abstract	9
Apresentação	13
Capítulo 1 – Contextualização da Pesquisa	24
1.1 Os Kaingang e os Guarani	24
1.1.1 Os Kaingang	24
1.1.2 Os Kaingang do Toldo Chimbanguê	27
1.1.3 Os Guarani do Araça’i	29
1.1.4 Relações entre os Kaingang e os Guarani	32
1.2 Descrição das Escolas localizadas na TI Toldo Chimbanguê	35
1.2.1 Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbanguê	35
1.2.2 Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen’Nó	36
1.2.3 A Escola Indígena de Educação Fundamental Mbya Guarani Karaí Tupã do Araça’i	41
Capítulo 2 Corpo e Infância	46
2.1 Cuidados Corporais Kaingang	57
2.2 Cuidados Corporais entre os Guarani	61
2.3 O Corpo na Escola	65
Capítulo 3 – A Educação Escolar Indígena na TI Toldo Chimbanguê	77
3.1 Educação Escolar Indígena	77
3.2 Escola Indígena de Educação Fundamental Fen’Nó	79
3.2.1 Escola Fen’Nó – A Semana Cultural	80
3.2.2 O Cotidiano da Escola Fen’Nó	85

3.3 Escola Indígena de Educação Fundamental Mbya Guarani Karai Tupã do Araça'i	93
Capítulo 4 – Crianças Kaingang e Crianças Guarani	98
4.1 Antropologia da Criança	98
4.2 Material Produzido pelas Crianças	103
4.2.1 Desenhos das crianças da 1ª a 4ª série: o espaço da escola	104
4.2.2 Entre “índios”, “guarani” e “bugres”	109
4.2.3 Alunos indígenas e suas trajetórias escolares	121
Considerações Finais	125
Referências Bibliográficas	129

Apresentação

A pesquisa realizada entre os meses de março a julho de 2006¹ na Terra Indígena (TI) Toldo Chimbangue de ocupação tradicional dos índios Kaingang tem como objetivo central fazer uma descrição das relações entre crianças kaingang e crianças guarani que estudam na mesma escola localizada na TI.

Inicialmente o objetivo desta pesquisa era pensar como ocorre a relação do corpo com o espaço escolar pensando com isso os temas relacionados à corporalidade e educação escolar indígena. Entretanto, ao realizar a pesquisa de campo, verifiquei que outras questões se sobressaíram com mais frequência e que pareciam render boas discussões. Tais temas relacionam-se ao modo como crianças provenientes de duas etnias diferentes convivem em um mesmo espaço: a escola. As observações realizadas em sua maior parte dentro deste espaço levaram ao conhecimento de questões que aparecem como reveladoras de como as crianças se percebem pertencentes a um grupo distinto e como isso se reflete no comportamento delas dentro da escola. O que para além das relações entre as crianças expressa de forma muito peculiar as relações existentes entre os grupos Kaingang e Guarani.

A TI Toldo Chimbangue está localizada à 14 km da cidade de Chapecó no Oeste Catarinense e pertence aos Kaingang. A convite do cacique kaingang, os Guarani estão desde 2000 ocupando uma parte do Toldo Chimbangue a espera da demarcação da sua TI Araça'i localizada também no Oeste Catarinense. Os Guarani ocupam uma terra que fica relativamente distante de onde se concentra a maior parte da população kaingang, conservando assim, uma relativa autonomia no que concerne à sua organização social e política. É comum em outras TIs da região Sul do país existir essa relação entre Kaingang e Guarani, numa situação em que estes últimos ficam em terras que não são suas. O motivo desta situação deve-se a alguns fatores que serão discutidos mais adiante. No caso em questão, os Guarani foram retirados em 2000 da TI Araça'i localizada entre os municípios de Cunha Porã e Saudades no Oeste Catarinense. Nesta ocasião, o cacique kaingang convidou os Guarani para aguardarem a demarcação de suas terras na TI Toldo Chimbangue onde poderiam ficar mais próximos do local de suas terras e reivindicar seus direitos. O convite foi

¹O trabalho de campo referente a minha pesquisa de mestrado de 2006 contou com a realização de um pré-campo no período do dia 16 a 21 de fevereiro de 2006. Este pré-campo teve como intuito solicitar autorização junto à comunidade Guarani do Araça'i para realizar visitas e observações na escola guarani. Em 27 de março iniciei minha permanência na Terra Indígena Toldo Chimbangue ficando até 28 de abril. Depois retornei no dia 8 de maio e permaneci até 3 de junho. A última ida a campo ocorreu do dia 21 de junho até 7 de julho. Contando com a participação nos Cursos de Formação para Professores Indígenas realizados em 2005 e 2006, totalizam 94 dias de pesquisa.

aceito e há seis anos os Guarani esperam voltar para a TI Araça'i. Durante este tempo, com o apoio da Secretaria da Educação passou a funcionar a Escola Indígena de Ensino Fundamental Karáí Tupã do Araça'i, que atende as crianças guarani de 1ª a 4ª série e neste ano passou a oferecer também Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período da noite. Para dar continuidade aos seus estudos, as crianças guarani a partir da 4ª série vão para a Escola de Ensino Fundamental Fen'Nó que é uma escola kaingang bem maior que a escola guarani, oferecendo da 1ª a 8ª série e localizada mais próxima da comunidade kaingang. A partir de então, as crianças guarani vão estudar em uma outra escola que possui uma estrutura e funcionamento bem diverso daquele que ocorre na escola guarani. O próprio fato de estudarem com crianças kaingang é uma novidade, pois o convívio entre elas não costuma ocorrer antes da entrada na escola das crianças guarani. É certo, que uma vez ou outra, elas já se viram, mas não existe até então um convívio frequente e prolongado. Esta mudança de escola que ocorre entre as crianças guarani, me fez atentar para como elas se distinguem das outras a partir do modo como se comportam na sala de aula, e para como as crianças kaingang e guarani se percebem umas as outras.

Através das observações na escola e, sobretudo, em sala de aula notei que as crianças guarani além de serem em menor número costumam sempre sentar juntas ou perto umas das outras, e durante o período do intervalo costumam brincar entre si. Outros aspectos foram me chamando atenção durante a pesquisa, como o fato das crianças kaingang serem muito mais agitadas do que as crianças guarani e de estas raramente revidarem contra uma provocação feita por uma criança kaingang. Mais elementos sobre esta relação foram surgindo e me levaram a perguntar como a educação escolar indígena que está sendo posta em prática naquela escola percebe as relações e diferenças que as crianças kaingang e guarani apresentam. E ainda como as próprias crianças se percebem, trazendo à tona as suas experiências e seus lugares dentro deste contexto. A escola é kaingang, mas atende as crianças guarani, além das não-índias. Por meio de materiais produzidos pelas crianças, como desenhos e textos, além de entrevistas informais que foram realizadas na escola, procuro compreender como ocorre a educação escolar indígena atualmente e como é possível pensar novos caminhos de efetivação de uma educação que valorize e leve em conta aquilo que é reflexo de todo o processo político-pedagógico que vem sendo colocado em prática, que são as experiências e conhecimentos vivenciados pelas crianças. A partir de textos escritos por elas, pude ter acesso aos relatos sobre suas histórias escolares que apresentam a situação de crianças guarani estudando em escolas kaingang como algo comum e frequente.

Assim, o contexto encontrado durante a realização da minha pesquisa não tinha nada

de novo, mas o que está por se desvendar, é como esta relação ocorre e o que ela traz de questões para se refletir sobre a educação escolar indígena. Através de vários textos, que foram propostos como um recurso metodológico para conhecer a história escolar de cada criança, foi possível ter acesso a um panorama mesmo que reduzido e parcial da situação escolar indígena dos últimos anos, referentes às crianças kaingang e guarani dessa região. Os desenhos também renderam uma análise muito fértil de como as crianças identificam aquelas que não são da sua etnia e como a partir disso se auto identificam.

O que chama atenção é o fato dos professores ou adultos em geral não perceberem as crianças em suas relações umas com as outras. É sabido a priori que são crianças provenientes de tradições culturais distintas e que se diferenciam em certos aspectos, entretanto, o que se destaca, é que o convívio entre elas e a relação das crianças guarani dentro desta escola não é problematizada ou nem mesmo percebida, deixando uma lacuna no que se refere ao processo de adaptação das crianças guarani na nova escola, que apesar de ser voltada para uma educação indígena, é pensada para as crianças kaingang. Ainda sobre este aspecto, a escola guarani se difere profundamente da escola kaingang, tanto no que concerne ao conteúdo como aos processos de ensino e aprendizagem que são colocados em prática pela comunidade guarani. Assim, busco a partir dos dados coletados em campo apresentar uma descrição que revela como um olhar atento às crianças kaingang e guarani pode dar subsídios para uma educação escolar indígena mais atenta às populações para as quais se destina, e que leve em consideração crianças pertencentes a diferentes culturas e, sobretudo, as experiências dessas crianças que têm muito a acrescentar no debate que gira em torno da educação escolar indígena.

Voltando ao tema do corpo, pretendo abordá-lo a partir de uma perspectiva que privilegie aquilo que é vivenciado diretamente na escola e reflete nos corpos das crianças as diferenças que elas possuem. A noção de Corpo ajuda a pensar juntamente com as observações e dados registrados em campo, como diferenças corporais refletem formas de pensar diversas e que se relacionam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem de cada grupo. Assim, procuro realizar uma descrição etnográfica da escola kaingang que leva em consideração as vivências das crianças, destacando as relações entre elas e também a escola como lugar de encontro dessas diferentes crianças.

A abordagem teórica que procuro apresentar é ao mesmo tempo metodológica no sentido que tenta pensar novos horizontes para a Educação Escolar Indígena com base na criança indígena. Neste sentido Antropologia da Educação e Antropologia da Infância se constituem como etapas de um mesmo processo onde a partir do desvendamento da criança é

possível perceber caminhos e possibilidades ainda não experimentados pela Educação Escolar Indígena. Quem melhor poderia fornecer uma visão e uma vivência prática do processo educacional escolar dos últimos anos voltado para os povos indígenas, senão as crianças que são diretamente afetadas por todas as nuances que ocorrem durante este processo? O tema da Educação Escolar Indígena demanda uma série de debates realizados em diferentes esferas, abrangendo tanto instâncias públicas como o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação e demais órgãos relacionados; como o meio acadêmico, onde a discussão reúne em si uma multidisciplinaridade, envolvendo a Antropologia, a Pedagogia, a Linguística, a História; além das próprias organizações indígenas que buscam por conta própria resolver questões referentes à prática da educação escolar. Nota-se que para a construção de uma educação que procure respeitar os processos próprios de ensino e aprendizagem e aspectos essenciais relativos ao modo como cada grupo indígena concebe a educação, é necessária a participação de diversas entidades e pessoas comprometidas para efetivar na prática algo que seja minimamente condizente com a realidade de cada comunidade. Entretanto, durante toda a reflexão acerca do tema da educação escolar indígena ficou de fora a participação das crianças, logo delas, que, por estarem na ponta de todo esse processo, podem fornecer uma visão singular do que ocorre na sala de aula, e a partir disso, indicar o que de fato está se fazendo em termos de educação escolar indígena. Assim, procura-se evidenciar isso em toda a pesquisa: o que as crianças trazem de suas experiências escolares? Como suas relações ocorrem dentro dessa escola? E como isso pode servir de subsídio para poder pensar a educação escolar indígena? Como isso revela aspectos importantes sobre suas culturas, e sobre a relação entre os grupos? Estas são algumas das questões que procuro apresentar ao longo deste trabalho e que acredito ter conseguido algumas respostas a partir do que as crianças deixaram notar.

Antes de entrar propriamente no tema dessa dissertação, apresento algumas informações sobre meus primeiros contatos com o grupo Kaingang do Toldo Chimbangue, colocando a trajetória da minha pesquisa realizada durante a graduação que resultou na monografia *Relações entre crianças Kaingang e crianças não-índias dentro de um contexto escolar diferenciado*. Apresento também os dados dessa pesquisa que serviu de subsídio para dar início ao presente trabalho. Tal contextualização se torna necessária, pois, localiza bem o contexto inicial em que realizei a pesquisa anterior, dando a entender a situação atual em que realizei o trabalho de campo.

Em 2004 iniciei minha pesquisa entre os Kaingang da TI Toldo Chimbangue, naquela ocasião era aluna de graduação do Curso de Ciências Sociais e bolsista de Iniciação Científica

do Núcleo de Estudos dos Povos Indígenas. A pesquisa que deu origem à minha monografia teve como objetivo compreender o modo como crianças kaingang e crianças não-índias percebiam as suas relações dentro da escola, que no momento da pesquisa, passava por uma série de mudanças, e que por sua vez, refletiam diretamente o contexto conflituoso da disputa de terras entre índios e agricultores, onde a escola estava localizada.

No início de 2004 a TI Toldo Chimbangue estava em processo de demarcação da segunda parte de sua extensão total² denominada Toldo Chimbangue II. A demarcação foi suspensa e as relações entre Kaingang e agricultores se acirraram, pois na área em litígio já estavam morando uma parte dos Kaingang nas casas que haviam sido indenizadas, e os agricultores nas casas que seriam indenizadas. A convivência entre índios e não-índios era conflituosa uma vez que se tratava de um processo que tinha sido iniciado há mais de 20 anos, onde ambas as partes reivindicavam a terra em questão³. Neste caso, as terras foram vendidas por empresas colonizadoras para imigrantes de alemães e italianos vindos do Rio Grande do Sul no início do século XX. Assim, os agricultores da região descendentes desses imigrantes sentiram-se lesados com o processo de demarcação por não serem indenizados pelas terras que seus pais e avós pagaram, mas somente pelas benfeitorias.

Este era o contexto durante a realização da minha pesquisa e ao estudar a escola onde conviviam crianças kaingang e as crianças descendentes de alemães e italianos, procurei compreender como elas entendiam todo o processo que estava ocorrendo e a partir disso como era a convivência dessas crianças na escola. Na ocasião, pude perceber que embora o tema do conflito de terras não fosse discutido em sala de aula, as crianças sabiam o que estava acontecendo e sabiam principalmente que não podiam falar sobre essa questão na escola. Assim, embora os professores índios e não-índios procurassem criar um clima de harmonia entre os alunos, vez ou outra, alguma criança manifestava através de desenhos ou falas aquilo

²Segundo *Relatório de viagem ao Toldo Chimbangue* elaborado pelo Grupo de Técnico constituído pela FUNAI (Portaria nº 1674/E de 30/07/84) em 1984 conclui-se que a área correspondente a extensão da TI Toldo Chimbangue era equivalente à 1.817,14 ha. Entretanto, no ano posterior o Governo Federal por meio do Decreto nº 92.253/85 de 30/12/85 decidiu pela desapropriação de apenas uma parte da área proposta pelo GT constituído pela FUNAI, correspondente acerca de 988,6 ha. Em 29 de outubro de 1991, o Presidente da República, através do Decreto nº 315, homologou a demarcação administrativa da Área Indígena Toldo Chimbangue. Em 1998 foi constituído novo Grupo Técnico pela FUNAI que elaborou o *Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Toldo Chimbangue II*. A demarcação da segunda metade da área indígena foi publicada em Portaria Declaratória em 2002 e as indenizações começaram a ser realizadas até março de 2004 quando uma Ação Popular impetrada pelos agricultores pediu a anulação da Portaria que foi concedida pelo Juiz Federal da 1ª Vara Federal de Chapecó MM. Dr. Roberto Fernandes Júnior.

³A partir da Constituição de 1988 as terras indígenas passaram a ser bem da União cabendo às populações indígenas o usufruto exclusivo das riquezas do solo e das águas (Cf. Art. 231 § 2º). As terras ocupadas tradicionalmente por populações indígenas passaram a ser um direito resguardado pela Lei, sendo nulas e extintas quaisquer transações feitas com elas, cabendo à União a indenização apenas pelas benfeitorias realizadas pela ocupação de boa fé (Cf. Art. 231 § 6º).

que não poderia ser dito, e que remetia diretamente as questões relacionadas às terras e conseqüentemente aos conflitos entre índios e não-índios. Dessa forma, foi possível perceber que as crianças tinham uma noção bem clara do comportamento que deveriam ter dentro da escola sem, contudo, deixarem de ter conhecimento das questões que permeavam todas as relações dentro e fora do espaço escolar. Ao mesmo tempo em que os adultos procuravam fazer com que a escola fosse um lugar neutro onde a questão da terra não deveria entrar, as crianças mostravam de maneira muito clara e direta aquilo que os adultos também pensavam, mas que não poderiam falar.

Dando continuação a minha pesquisa no mestrado, procurei compreender as relações entre as crianças kaingang e as crianças guarani que estudam na mesma escola. Neste momento, o processo demarcatório havia iniciado novamente, embora os conflitos ainda continuassem a fazer parte das relações entre índios e não-índios. Iniciada a retomada da terra kaingang, a escola passou a ter a maior parte de seu quadro funcional composto por professores e funcionários kaingang, o que foi motivo para que os pais das crianças não-índias que ainda permaneciam matriculadas na escola tirassem seus filhos para que fossem estudar na escola da cidade, onde teriam aula com professores não-índios. Assim, a escola pela primeira vez passou a ter a maior parte do seu corpo docente e discente composta pelos Kaingang. A partir dessa nova situação procurei focar minha pesquisa nas crianças kaingang e guarani que estudam na escola. Pareceu interessante pensar como essas crianças convivem e se relacionam em um espaço que é voltado para a educação escolar indígena e como se diferenciam nesse mesmo espaço fazendo notar as diferenças culturais que constituem seus modos próprios de ser e pensar. Neste espaço as crianças kaingang possuem uma vantagem sobre as crianças guarani: elas estão em uma escola kaingang localizada em terra kaingang. Aqui, esta situação parece refletir um dado maior, qual seja, a permanência de povos guarani em terras que não são suas, e que na maior parte são dos Kaingang. Isto se deve a uma série de motivos que serão melhor expostos no capítulo 1.

Sendo o tema da Educação Escolar Indígena central dentro desta pesquisa, procurei acrescentar as reflexões feitas a partir de observações realizadas em Cursos de Capacitação que tive acesso durante a minha pesquisa de graduação e depois durante o mestrado. Assim, participei do Seminário de Educação Indígena⁴ coordenado pelo Núcleo de Educação

⁴Este Seminário ocorreu na cidade de Itá, Oeste de Santa Catarina entre os dias 15 e 19 de novembro de 2004. Participaram professores, professoras e lideranças indígenas de várias TIs referentes as três etnias presentes no Estado: Kaingang, Xokleng e Guarani. O objetivo do Seminário era formular uma Resolução Estadual sobre Educação Indígena que atendesse as demandas e as preocupações trazidas pelas populações indígenas presentes no Encontro.

Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Neta ocasião, conheci professores e professoras indígenas de diferentes TIs e de outras etnias. Durante o mestrado, participei do Curso de Capacitação para Professores Indígenas que atuam nas Escolas Kaingang⁵. Neste Curso foi possível ter um contato mais próximo com os professores kaingang não apenas da TI Toldo Chimbangue como também de diferentes TIs localizadas no Estado de Santa Catarina. A participação nesses Cursos proporcionou um conhecimento de determinados aspectos referentes à Educação Escolar Indígena que foram fundamentais para refletir a respeito das práticas e da atuação da Secretaria de Educação junto às populações indígenas nesse processo de construção de uma educação diferenciada.

A dissertação está dividida em 4 capítulos que discutem os temas centrais da pesquisa, quais sejam, educação escolar indígena, antropologia da infância, cuidados corporais, corpo e escola, relações entre crianças kaingang e crianças guarani. Dentro destes capítulos procuro apresentar as observações etnográficas feitas durante a realização do trabalho de campo referentes ao tema de cada capítulo juntamente com a discussão bibliográfica relativa ao assunto em debate. Assim, por uma questão prática optei por não destinar um único capítulo ao trabalho de campo, mas permear toda a dissertação com os dados coletados e registrados durante a pesquisa. Da mesma forma, optei por não destinar um único capítulo para a discussão teórica dos temas aqui relacionados, pois considerei mais interessante apresentar tal discussão atrelada diretamente com os dados do trabalho de campo. Assim, procurei aproximar teoria e prática no sentido de proporcionar um entrosamento das observações relatadas com as teorias antropológicas recorrentes, tornando o texto mais coeso e agradável de ser lido e compreendido.

Neste sentido, os temas que serão discutidos ao longo dos capítulos estão intrinsecamente relacionados ao debate acerca da Educação Escolar Indígena, que leva em conta o crescente número de projetos e práticas que vêm sendo discutidos sobre experiências de escola indígena, tanto no âmbito acadêmico como por iniciativa das próprias comunidades indígenas e de órgãos não governamentais que apóiam a autonomia e auto-organização dessas populações (Santos, 1975; Ferreira, 1994; Capacla, 1995; Lopes da Silva, 2001; Grupioni, 2002).

O tema da Antropologia da Criança também será abordado introduzindo alguns conceitos que fazem parte dos paradigmas dos estudos da infância já apontados por James e

⁵Este Curso ocorreu na cidade de São Carlos, Oeste de Santa Catarina no período de 29 de agosto a 02 de setembro de 2005. Diferente do Seminário de Educação Indígena, este curso foi direcionado apenas para professores e professoras kaingang e demais professores indígenas e não-indígenas que atuavam em escolas kaingang.

Prout no início da década de 1990, que partem do pressuposto que a infância é uma construção social e como tal pode oferecer um quadro interpretativo para a compreensão dos primeiros anos da vida humana. A criança por sua vez, se constitui como um sujeito ativo e que participa da construção de sua própria vida social (James & Prout, 1990). Neste sentido, procuro a partir do material produzido pelas crianças apresentar o modo como elas percebem a escola e suas relações com crianças provenientes de outra etnia, dando ênfase para a contribuição que elas podem oferecer acerca do tema da educação escolar indígena.

A metodologia de pesquisa com crianças é um tema que merece ampla discussão no que se refere às técnicas e métodos que podem auxiliar no processo de coleta e registro de dados. É importante ter em conta que as crianças como informantes de sua própria realidade podem fornecer dados a partir de técnicas já amplamente utilizadas dentro das ciências sociais, como é o caso das entrevistas estruturadas ou abertas; dos questionários; da observação participante. Assim, não se trata de criar uma abordagem metodológica que seja exclusivamente utilizada em pesquisas com crianças, mas antes, de acrescentar aos métodos e técnicas já existentes outras formas de compreender a vida das crianças e suas percepções acerca de suas vivências (Chistensen & James, 2005). O que deve ser considerado na escolha de um determinado método diz respeito à interação que o pesquisador tem em relação ao pesquisado e a sua inserção dentro da comunidade em questão, bem como aquilo que o pesquisador pretende descobrir, não se tratando, portanto, de algo específico à criança ou à infância, mas de um pressuposto metodológico utilizado em pesquisas qualitativas.

A utilização de textos e desenhos produzidos pelas crianças tem se constituído como um importante recurso metodológico na busca de informações acerca do modo como vivem e pensam as crianças indígenas. Participar de suas atividades, como brincadeiras, saídas da TI, cotidiano na escola, também são alguns caminhos possíveis para se aproximar das crianças e compreender melhor seu universo. A discussão metodológica assim como a discussão teórica perpassa toda a dissertação, mas é no capítulo 4 que elaboro de maneira mais refinada os principais pontos que foram desenvolvidos acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa. Apresento parte dos trabalhos produzidos pelas crianças apontando, sobretudo, para o recurso teórico-metodológico em que se constituem tais materiais. Ainda dentro dessa discussão, procuro refletir sobre como as pesquisas com crianças podem fornecer dados a partir dos quais se pode avaliar e repensar certas práticas relativas à educação escolar indígena, levando-se em consideração as contribuições das crianças.

A observação participante realizada no dia-a-dia da escola possibilitou um acompanhamento da vida escolar das crianças que envolviam observações feitas em sala de

aula, momento em que tive acesso às aulas e registrei os conteúdos passados para as crianças, as metodologias utilizadas pelos professores no ensino dos conteúdos e as relações e interações dos alunos com os professores e demais colegas durante a aula. Observei também atividades fora de sala de aula como as aulas de educação física, e a hora do recreio. Nesses momentos atentava para as brincadeiras das crianças, como se dividiam em grupos, de quem se aproximavam, quem não participava dos jogos e brincadeiras. Nas atividades fora da escola, acompanhei as turmas em excursões que tinham diferentes objetivos como: buscar matéria-prima para produzir artesanato e visitar as casas das pessoas da comunidade na semana do Divino. Nestas ocasiões, observava como as crianças se comportavam fora do espaço escolar, ainda que estivessem no período de aula realizando uma atividade da escola; observava com quem andavam; o que faziam durante a caminhada; o que falavam nesses passeios. Atentei também para os dias de festa que mudavam a rotina da escola como durante a Semana Cultural que se inicia na semana do dia do índio; a comemoração nos dias das mães; a festa junina; a Copa do Mundo. Todas essas ocasiões foram momentos que contribuíram para um conhecimento mais abrangente da escola e das percepções e relações das crianças dentro e fora deste espaço. Assim, com base nas observações feitas na escola e fora dela tive acesso a vida das crianças sem, contudo, desconsiderar a valiosa e imprescindível convivência e conversa com os adultos a respeito das crianças e da educação indígena.

A estrutura da dissertação se divide em 4 capítulos.

No Capítulo 1 faço uma contextualização da pesquisa de campo, através da descrição de aspectos que revelam quem são e como vivem os Kaingang do Toldo Chimbanguê. Com isso, procuro situar questões que historicamente fazem parte da vida desta comunidade, como é o caso das reivindicações pela demarcação de suas terras tradicionais e das mudanças pelas quais passaram as instituições escolares que fizeram e fazem parte da comunidade Kaingang. Sobre este último aspecto, faço uma descrição das três escolas existentes na TI buscando com isso apresentar melhor o contexto etnográfico. Também apresento um breve histórico dos Guarani de Araça'i, dando um enfoque mais direcionado para as questões relacionadas às suas terras.

Procurando ainda, com base em trabalhos que tratam das relações entre Kaingang e Guarani que coabitam na mesma área indígena, compreender como ocorre essa relação na TI Toldo Chimbanguê. Esta situação, segundo Mello (2005), costuma ser constante em várias TIs. Com isso, pretendo indicar como a relação das crianças kaingang e das crianças guarani

dentro da escola refletem uma situação entre os grupos em questão e que por sua vez remetem a modos de ser e de pensar diferentes. Neste sentido, a escola Fen'Nó torna-se uma via de acesso por meio da qual é possível compreender relações sociais historicamente construídas nessa região entre índios de diferentes etnias e não-índios.

No Capítulo 2 apresento o tema da corporalidade com base na discussão bibliográfica existente na etnologia indígena brasileira sobre a Noção de Corpo. Também apresento os cuidados corporais que cada grupo dispensava, no passado, para os corpos de suas crianças com o objetivo de desenvolver um corpo forte e saudável. A partir dos relatos dos mais velhos, aponto para a importância central que o corpo tinha ao ser alvo de tantos cuidados e atenções e como tais cuidados não formavam apenas corpos mas se constituíam como verdadeiras técnicas corporais por meio das quais se passava uma série de ensinamentos que significavam uma forma de pensar e estar que estava intrinsecamente relacionada ao modo de ser de cada grupo indígena. Aqui também apresento dados que informam alguns motivos pelos quais tais cuidados deixaram de ser praticados ao longo do tempo e, as consequências inerentes a não realização dessas práticas. A escola surge dentro desse contexto como um dos “obstáculos” na realização desses cuidados trazendo novas percepções e novas formas de conceber e construir o corpo.

Ainda neste capítulo procuro fazer uma reflexão acerca de temas da teoria etnológica sul ameríndia, como a Noção de Corpo por exemplo, com o intuito de trazer conceitos já amplamente discutidos dentro da etnologia para compreender a infância e a criança indígena. Assim, a noção de corpo e corporalidade serão consideradas a partir do modo como cada grupo concebe os corpos de suas crianças e, sobretudo, com base em como esse corpo é pensado e fabricado dentro da escola indígena.

No Capítulo 3 apresento uma discussão sobre Educação Escolar Indígena e realizo a descrição mais densa dessa dissertação que se baseia na etnografia da Escola Indígena Fen'Nó. Apresento, portanto, cenas do cotidiano da escola e procuro por meio das observações descritas fornecer subsídios para pensar como a questão do corpo aparece no meio escolar e mais especificamente na sala de aula. Realizo uma descrição mais precisa da Escola Fen'Nó, contudo apresento também dados sobre a Escola Indígena de Ensino Fundamental Mbya Guarani Karaí Tupã do Araça'i de 1ª a 4ª série, com o objetivo de compreender a trajetória das crianças guarani que passam por essa escola e vão continuar seus estudos na Escola Fen'Nó. Com esses dados também é possível pensar a respeito da educação escolar que é realizada nessas duas escolas indígenas, podendo se fazer uma apreciação da

educação que ocorre na TI em questão.

No Capítulo 4, considerando a abordagem da Antropologia da Criança, apresento parte do material produzido pelas crianças de 1ª a 8ª série que se constitui em textos e desenhos produzidos em sala de aula e que falam de suas trajetórias escolares, apresentando as memórias e vivências que as crianças percorreram durante suas trajetórias pessoais, levando ao conhecimento de uma série de depoimentos e dados históricos que refletem a educação escolar indígena dos últimos anos referente a essas crianças que são provenientes de grupos Kaingang e Guarani que se localizam em diferentes terras indígenas da região Sul do Brasil. Aqui é interessante notar como estes textos produzidos pelas crianças oferecem uma visão da educação escolar indígena que até agora não foi levada em consideração e que pode fornecer o estado da arte em que se encontram os projetos de educação indígena colocados em prática nos últimos anos. Pensar sobre as contribuições das crianças para a configuração de uma educação escolar que busca respeitar os povos indígenas é, sem dúvida alguma, um caminho que traz uma quantidade de dados novos e que ainda estão por ser explorados.

Neste capítulo também apresento com base nas falas das crianças e de textos e desenhos produzidos por elas na escola, uma série de dados que indicam o modo como elas se auto identificam e identificam as outras crianças que não pertencem a mesma etnia. As categorias usadas para esta identificação que abrangem índios, não-índios, Kaingang, Guarani, “bugre” e brancos, tomam variados significados que ganham sentido nas falas e vivências das crianças.

Nas Considerações Finais faço um apanhado dos principais temas discutidos nesta pesquisa apontando para as descobertas que pude realizar a partir das relações entre as crianças kaingang e as crianças guarani e o quanto isso rendeu para pensar as próprias relações entre os grupos aos quais elas pertencem.

Capítulo 1 – Contextualização da Pesquisa

1.1 Os Kaingang e os Guarani

Neste item apresento dados sobre os Kaingang e como ocorrem suas relações com a comunidade Guarani localizada na TI Toldo Chimbanguê. Primeiramente apresento dados etnográficos mais gerais de quem são os Kaingang para em seguida passar para uma descrição mais específica dos Kaingang do Toldo Chimbanguê. Também realizo uma apresentação da comunidade Guarani do Araça'i, com o intuito de contextualizar melhor sua história, sem a intenção de realizar uma descrição mais detalhada sobre aspectos etnográficos da etnia Guarani.

Serão apresentadas também as relações entre os Kaingang e os Guarani no Toldo Chimbanguê, e para fornecer uma visão mais geral sobre essas relações, apresento outros contextos onde essas duas etnias convivem em uma mesma TI.

1.1.1 Os Kaingang

Os Kaingang são filiados ao tronco lingüístico Macro-Jê. Estão distribuídos atualmente em mais de 30 terras indígenas localizadas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Tommasino & Fernandes, 2003). Ao todo somam em torno de 33.566 indivíduos⁶.

A organização social dos Kaingang é fundamentada em uma concepção sociocêntrica da sociedade, reconhecendo princípios sociocosmológicos dualistas, constituído por um sistema de metades exogâmicas e patrilineares. Esta divisão dual, característica dos grupos Jê, aparece de maneira central na organização social e cosmológica dos Kaingang, operando uma série de mecanismos que possibilitam por meio dessa divisão, a classificação dos seres e do mundo, bem como, das regras de conduta que devem nortear as relações entre os homens (Tommasino & Fernandes, 2003).

Assim, *Kamé* e *Kairu* são os irmãos míticos fundadores do mundo e criadores de todas as coisas e todos os seres. Este dualismo, ao mesmo tempo em que cria e organiza o mundo, estabelece um equilíbrio entre as metades, fazendo com que *Kamé* e *Kairu* se complementem. Entretanto, como coloca Tommasino e Fernandes, essa complementaridade ocorre de maneira assimétrica, ocorrendo uma hierarquia de ações e poderes que podem ser percebidos nos

⁶Fonte: FUNASA, 2007.

mitos kaingang. Desse modo, no mito do dilúvio coletado por Schaden (1953) é possível notar uma clara referência da desigualdade existente entre *Kamé* e *Kairu*:

Muitos índios morreram na grande enchente que houve por estes sertões. Escapou somente um casal de irmãos, pequenos ainda. Eram do grupo dos Kamé. O casalzinho foi nadando, foi nadando até uma serra muito alta, que se chama Krim-Takré. Os dois subiram ao alto da serra e agarraram-se às folhas das árvores. Quando baixou a água da enchente, desceram ao chão. Casaram-se então os dois, o irmão com a irmã, e os irmãos tornaram a aumentar. Fizeram fogo, pois já conheciam o cipó que dá fogo. Depois de aumentar o número de filhos, o casal, antes de morrer, restabeleceu a divisão em dois grupos: os Kamé, que são mais fortes, e os Kanherú, que são menos fortes. Dividiram-nos para arranjar os casamentos entre eles... (Schaden, 1953: 140)

Esta assimetria entre *Kamé* e *Kairu* marca também outras dimensões da vida social e cosmológica dos Kaingang, aparecendo no modo como são estabelecidas, no campo do parentesco, as regras de descendência e de casamento e, no campo das relações políticas, a hierarquia entre as diferentes unidades político-territoriais. Assim, considerando as contribuições de Nimuendajú acerca do dualismo kaingang expresso no mito de origem, Tommasino ressalta duas propriedades classificatórias fundamentais que o autor analisou:

Em primeiro lugar, o dualismo *Kamé* e *Kairu* oferece um sistema de classificação abrangente, totalizante – os seres da natureza, incluindo os homens, possuem a marca das metades e carregam valores a elas associados, tais como: forte/fraco, alto/baixo, ímpeto/persistência. Em segundo lugar, o dualismo kaingang, em seu registro mitológico, oferece uma fórmula de organização social através do estabelecimento de regras de descendência e de casamento (Tommasino & Fernandes, 2003: 31).

Nas relações de parentesco, a assimetria aparece nas relações entre sogro e genro. Os Kaingang são patrilineares e matrilocais, assim, depois de casado, o homem vai morar no local onde mora a família da mulher e deve prestar serviços ao sogro. Trata-se, entretanto, de um modelo de residência tradicional e que mesmo não seguido de forma rígida atualmente, mantém traços da regra da residência uxorilocal. Por outro lado, os filhos levam sempre a marca do pai, sendo este o responsável exclusivo pela existência da criança, como coloca Tommasino com base nas considerações de Teschauer:

Embora os casamentos, idealmente, unam membros das metades Kamé e Kairu, os filhos desse casamento ideal recebem a filiação da metade paterna. Diversos registros etnológicos revelam a ocorrência da descendência patrilinear. Teschauer (1927), por exemplo, afirma que segundo a tradição kaingang “a criança devia sua existência exclusivamente ao pai. A mãe era somente a depositária e guarda da prole (...) a condição do pae passava aos filhos e não a da mãe” (Teschauer, 1927: 44 apud Tommasino & Fernandes, 2003: 19-20).

No campo político a hierarquia surge relacionando as unidades político-territoriais, assim como, ordena os status referentes aos cargos ocupados no sistema político kaingang. Assim, dentro dessa hierarquia, a posição mais elevada é a do cacique, seguida do vice-cacique, mas há também outros cargos que colaboram para a decisão de assuntos referentes à comunidade e na efetivação de ações que viabilizem tais decisões (ibid: 24). Desse modo, em uma área indígena kaingang pode-se encontrar os seguintes postos: soldados, cabos, sargentos, capitães. No caso do Chimbangue, as posições políticas existentes, na ocasião da minha pesquisa, eram a do cacique e do capitão. O primeiro é responsável pelas questões mais amplas relativas a comunidade, como as reivindicações pela demarcação da terra, bem como pelas mediações entre órgãos estatais e organizações não governamentais envolvidos com as questões indígenas. Já o capitão é encarregado de resolver assuntos mais internos à comunidade, como brigas e desentendimentos.

Percebe-se, portanto, que a hierarquia que perpassa o campo político, também se encontra presente em outras esferas da vida social dos Kaingang, como por exemplo, no campo ritual.

O Kikikoi representa o ritual mais importante realizado pelos Kaingang e é um culto destinado a celebração dos mortos. Para sua realização é necessário que haja mortos das duas metades ocorrendo a complementaridade entre *Kamé* e *Kairu*. O ritual consiste:

...na performance de dois grupos formados por indivíduos pertencentes a cada uma das metades clânicas, *Kamé* e *Kairu*. A condução da vida social kaingang, vimos, opera uma constante fusão das duas metades clânicas. Durante o *Kiki*, no entanto, as metades atuam separadamente, formando grupos de 'consangüíneos classificatórios ou mitológicos'. Como nos mitos, o relacionamento entre os grupos que atuam no ritual é marcado pela complementaridade e assimetria entre as metades *Kamé* e *Kairu* (Op. cit: 34).

O aspecto para o qual quero chamar atenção está relacionado com o modo como a hierarquia está presente em vários momentos da vida kaingang, fazendo parte também do modo como a comunidade do Chimbangue constrói o projeto de educação indígena, que toma forma no espaço da escola Fen'Nó. A hierarquia não apenas organiza o tempo e o espaço relativos ao funcionamento da grade curricular e do calendário escolar, como também fornece um elemento a partir do qual é possível visualizar mais uma particularidade de como a escola é pensada e resignificada pelos Kaingang.

Assim, como será apresentado no capítulo seguinte, as diferenças que surgem entre as crianças kaingang e as crianças guarani informam, no contexto específico da escola, aspectos

referentes aos grupos Kaingang e Guarani. A disciplina que ganha espaço no contexto da escola Fen'Nó é um dos meios através do qual opera a construção do corpo nos dias atuais. Tal construção modela corpos provenientes de culturas distintas e as relações entre as crianças indicam aspectos específicos do modo como cada grupo percebe e constrói esses corpos.

1.1.2 Os Kaingang do Toldo Chimbangue

Na região de Santa Catarina há 6 Terras Indígenas (TIs) concentradas na região Oeste, são elas: TIs Toldo Chimbangue, Xaçepó, Toldo Pinhal, Imbu e a Reserva Indígena Kondá⁷. A TI Toldo Chimbangue está localizada no município de Chapecó com uma área correspondente a 1.817 ha. A população Kaingang é de 494 pessoas⁸. A área indígena se divide em duas partes: uma denominada Toldo Chimbangue I que teve sua área demarcada durante a década de 1980 e início de 1990, correspondendo a 988,6 ha. e outra parte denominada Toldo Chimbangue II que, na ocasião dessa pesquisa, ainda estava em processo de demarcação⁹.

A maior parte dos Kaingang do Toldo Chimbangue não fala a língua kaingang, ficando restrita a aproximadamente 10% da população¹⁰ o domínio da língua materna. A língua predominante é o português, mas há por parte da comunidade um forte interesse e incentivo para que a língua kaingang seja ensinada na escola. Atualmente, quem fala o kaingang são os mais velhos e as crianças começam a aprender as primeiras palavras em kaingang na escola de educação infantil, quando se inicia a alfabetização. O ensino da língua kaingang torna-se uma importante reivindicação da população indígena no projeto de construção de sua educação escolar indígena.

Na parte onde se localiza o Toldo Chimbangue I encontram-se dispersas casas em sua maioria construídas de madeira; um posto de saúde; um orelhão e a escola de educação infantil Toldo Chimbangue. Nesta parte das terras moram as famílias mais antigas, é onde mora também o cacique com sua família. Além das casas existem plantações de mandioca, milho e outros alimentos. Também há criação de galinhas, porcos e vacas.

⁷ Fonte: <http://socioambiental.org> acessado em 20/05/2007.

⁸ Fonte: FUNASA, 2007.

⁹ Esta parte da TI foi homologada em 21 de dezembro de 2006 (ISA, 2007).

¹⁰ Dado fornecido pelos professores kaingang da escola Fen'Nó.



No Toldo Chimbangue II, parte que ainda está em processo de demarcação, há casas de madeira, mas há também de alvenaria. Nesta parte da terra se localizam: a escola de educação fundamental Fen'Nó; uma mercearia administrada pelo cacique. Há três construções nessa parte: uma igreja e dois galpões onde costumava haver festas, mas estes prédios não foram indenizados ainda e permanecem fechados até que seja concluído o processo demarcatório. Nesta parte, as famílias também costumam criar galinhas, porcos e vacas.

É no Toldo Chimbangue II que está localizada a comunidade dos Guarani de Araça'i, porém, distante cerca de 10 km de onde se concentram as casas kaingang.



1.1.3 Os Guarani do Araça'i

Os Guarani falam o idioma guarani pertencente à família lingüística tupi-guarani do tronco tupi e se dividem em três parcialidades: Mbyá, Kaiowá e Chiripá (Nhandeva) (Tommasino, 2001: 17).

Atualmente somam cerca de 34.000 indivíduos, distribuídos entre 18.000 e 20.000 Kaiowa, entre 8.000 e 10.000 Nhandeva e entre 5.000 e 6.000 Mbya (Almeida & Mura, 2003). No Brasil, os Guarani estão dispersos entre os estados do Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Segundo Mello (2005) das 26 aldeias Guarani localizadas no Estado de Santa Catarina, somente duas estão demarcadas e as demais aguardam o processo de demarcação.

Os Guarani do Araça'i se consideram Chiripá. Atualmente somam cerca de 84 pessoas¹¹. A TI Araça'i localiza-se entre as cidades de Cunha Porã e Saudades na região do

¹¹ Fonte: FUNASA, 2007. De acordo com o *Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guarani de Araça'i* coordenado pela antropóloga Kimiye Tommasino, em 2001, a comunidade de Araça'i apresentou uma lista com 133 pessoas distribuídas em 24 famílias. Assim, as famílias guarani que foram morar no Toldo Chimbangue não totalizam o número correspondente à comunidade do Araça'i, estando as demais famílias dispersas em outras TIs.

Oeste Catarinense.

Durante as primeiras décadas do século XX os Guarani do Araça'i foram sendo expulsos de suas terras devido a expropriação realizada por meio de empresas colonizadoras que, com o consentimento do Governo do Estado de Santa Catarina, tinham como objetivo realizar a ocupação da região do Oeste Catarinense por imigrantes alemães e italianos provenientes do Rio Grande do Sul.

Pressionado para deixar suas terras o grupo Guarani foi morar na TI kaingang de Nonoai no Rio Grande do Sul. Lá formaram as aldeias Passo Feio e Mbaraca Mirim (Tommasino, 2001: 125)¹².

Em 1998 os Guarani elaboraram um documento colocando a intenção de retornarem para a sua terra tradicional no Araça'i. Segundo consta no documento, os Guarani reivindicavam a demarcação de uma área específica para eles, pois estavam em uma terra Kaingang (ibid: 125).

Este documento foi encaminhado para a FUNAI-AER Chapecó e depois de mais de dois anos os Guarani não foram atendidos. Diante desta situação, em 2000 mais de 20 famílias retornaram para o Araça'i e ficaram acampadas em um pedaço de terra. Na ocasião, houve um grande alarde por parte da sociedade local que cobrou uma atitude das autoridades responsáveis a fim de que os guarani desocupassem as terras particulares onde montaram acampamento (id. ibid).

Em 2000 a FUNAI constituiu o Grupo Técnico que realizaria os estudos e levantamentos necessários para a identificação e delimitação da TI Guarani do Araça'i. Durante a formação do GT houve algumas audiências para decidir sobre a permanência dos Guarani na área em litígio. Em outubro de 2000 o juiz Batista Lazzari da 1ª Vara de Chapecó concedeu a Liminar de Reintegração de posse aos autores Flaviano Silvano Zimmer e outros e declarou a retirada imediata dos Guarani da área onde estavam acampados. Esta decisão não foi comunicada nem à FUNAI e nem à Procuradoria da República e na madrugada de 19 de outubro de 2000 a Polícia Federal, Militar e o Corpo de Bombeiros levaram, as famílias guarani, em ônibus e caminhões para a Área Indígena de Nonoai. As famílias e seus pertences foram despejados na estrada próxima à sede do Posto (Op. cit.: 3-4).

No ano de 2001 a comunidade Guarani do Araça'i a convite do cacique Idalino Fernandes do Toldo Chimbangue foi morar na parte não demarcada da TI kaingang, assim, os Guarani ficariam mais próximos da TI Araça'i localizada também no Oeste Catarinense.

¹² A maior parte dos dados apresentados sobre a história dos Guarani do Araça'i será baseada nas informações registradas no *Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guarani de Araça'i*.

Faz 5 anos que os Guarani moram na TI Toldo Chimbangue aguardando o processo de demarcação de sua própria TI¹³.

Durante este tempo, com apoio da Secretaria de Educação e da FUNAI, construíram a Escola Indígena Guarani Karai Tupã do Araça'i.

As famílias guarani moram em casas de madeiras distribuídas relativamente distantes umas das outras. A comunidade cultiva uma roça coletiva, e algumas famílias criam galinhas e possuem vacas.

No próximo subitem apresento um pouco mais sobre os Guarani a partir do prisma das relações interétnicas travadas com os Kaingang.



¹³ No dia 19 de abril de 2007, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou a homologação de seis terras indígenas. São elas: Apyterewa (PA), Entre Serras (PE), Itixi-Mitari (AM), Palmas (PR e SC), Pankararu (PE) e Wassu Cocal (AL), que pertencem, respectivamente, às etnias Parakanã, Pankararu, Apurinã, Kaingang, Pankararu e Wassu. Neste mesmo dia o Ministro da Justiça Tarso Genro assinou a posse declaratória de sete territórios. Foram destinadas aos indígenas as posses das seguintes terras: Cachoeirinha (MS), da etnia Terena; Guarani de Araça'i (SC), da etnia Guarani; Riozinho do Alto Envira (AC) - da etnia Ashaninka e Isolados; Toldo Imbu (SC), da etnia Kaingang; Toldo Pinhal (SC), da etnia Kaingang; Xapecó (SC), da etnia Kaingang; e Yvyaporã Laranjinha (PR), da etnia Nhandeva Guarani. (Dados obtidos no site da FUNAI: <http://www.funai.gov.br> acessado em 20/05/2007).

1.1.4 Relações entre os Kaingang e os Guarani

Observando as relações atuais existentes em algumas TIs da região Sul onde é possível perceber a presença de grupos Guarani convivendo com grupos Kaingang em terras demarcadas para esta última etnia, nota-se que há uma série de fatores históricos que explicam esta situação atual. As relações que se estabelecem dentro deste contexto não se traduzem apenas por rivalidades imemoriais que, sem dúvida alguma, marcam a história de contato entre esses dois grupos, mas há também alianças que passam a surgir tanto no campo política, na luta pelas reivindicações de seus direitos indígenas, como no campo do parentesco, através de casamentos entre Kaingang e Guarani.

Embora os Kaingang sejam considerados os grandes aliados dos colonizadores¹⁴, que se aproveitando da faccionalidade desses grupos promoveram o extermínio de grande parte da população indígena na região Sul do país, os Guarani, já pacificados anteriormente, contribuíram para a conquista dos Kaingang que não queriam se aldear. Após o período de conquista dos Kaingang, os Guarani permaneceram nas mesmas terras que haviam sido delimitadas durante o Império, e com o advento da República, passaram a ocupar as reservas indígenas criadas pelo Governo nas primeiras décadas do século XX (Tommasino, 2000: 2).

Segundo Mello (2005)¹⁵ o fato de não haver terras demarcadas para os Guarani se explica por estes índios terem sido considerados “nômades” e “aculturados”. A autora coloca que a mobilidade territorial dos Guarani, baseada em preceitos cosmo-mitológicos faz com que esses grupos realizem uma ocupação circular de um vasto território, construindo redes de relações de parentesco e de reciprocidade, possibilitando um contínuo deslocamento espacial (Mello, 2005: 1). Estes deslocamentos foram considerados pelos Órgãos Oficiais como “nomadismo” o que acabou por prejudicar drasticamente as políticas fundiárias voltadas para estes grupos.

Outra razão que pode ser apontada para explicar o fato de não haver terras demarcadas para os Guarani¹⁶, se relaciona com o modo como estes grupos evitam o conflito. Sobre este aspecto, Mello, com base em apontamentos sobre a questão territorial Guarani no

¹⁴ Alguns caciques Kaingang se tornaram fortes aliados dos colonizadores no processo de ocupação, sobretudo, na região Oeste do Sul do país. Entre eles se destacam: Condá, seu genro Nicafi, Virí e Doble (D'ANGELIS, 1989).

¹⁵ Estes dados constam no texto *Apontamentos sobre a questão territorial Guarani a partir do processo demarcatório da Terra Indígena Guarani de Mato Preto*, que como explica a autora foi baseado no *Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guarani de Mato Preto*. FUNAI/UNESCO, 2005.

¹⁶ Há TIs demarcadas para os Guarani, mas trata-se de um processo recente. No Estado de Santa Catarina, há apenas duas TIs Guarani demarcadas (Mello, 2005).

processo de demarcação da TI Mato Preto, coloca a iniciativa do próprio grupo em iniciar a retomada de suas terras, iniciando com isso um novo momento para estes grupos que passam a tomar a frente de suas próprias reivindicações a fim de obterem os seus direitos. Sobre este tema, escreve a autora:

Expulsos há várias décadas dessa terra (Mato Preto), alguns velhos Guarani convenceram seus descendentes a organizar a retomada da antiga aldeia. Exemplo raro entre os Guarani, que evitam todo tipo de conflito com outros grupos étnicos, Mato Preto será primeira terra Guarani demarcada em decorrência de uma ação nativa de enfrentamento das autoridades e dos atuais ocupantes da terra (Mello, 2005: 2).

Em conversas com o cacique João Barbosa dos Guarani de Araça'i, ele sempre colocava que a dificuldade em conseguir terra para os Guarani estava no fato de serem “quietos demais”, de nunca entrarem em uma briga, de serem “mansos”, ao contrário dos Kaingang e dos Xokleng, que por serem “briguentos” conseguiram ter suas terras demarcadas. Segundo João, no momento atual é preciso que os Guarani “comecem a falar” e lutem por seus direitos, pois só assim vão conseguir ter suas terras de volta.

Assim, percebe-se que tanto aspectos relacionados ao *ethos* guarani quanto características que lhes foram atribuídas pelos órgãos oficiais explicam o porquê dos Guarani não terem suas terras demarcadas, e, estarem na maior parte das vezes como inquilinos em terras Kaingang. Uma vez estando em terras Kaingang, os Guarani passam a ter uma relação mais próxima com os donos da terra, e tais relações vão ser pautadas pelas condições atuais em que se encontram os dois grupos. Estando próximos, evidenciam suas diferenças culturais a partir do modo como procuram se diferenciar uns dos outros mas, longe de ser uma situação atual, as relações entre Kaingang e Guarani remontam de longa data, como coloca Tommasino:

Desde tempo imemoriais, esses dois grupos étnicos conviveram na mesma área geográfica e suas relações sempre foram, historicamente, de inimizade mútua, a qual, pode-se dizer, remonta aos tempos míticos. As freqüentes guerras que faziam entre si expressavam e reavivavam o mito de inimizade. A construção da identidade étnica guarani se dá em grande medida em oposição à do Kaingang (embora não exclusivamente) e vice-versa (Tommasino, 2000:2).

Baseada em mitos coletados por Nimuendajú e por Telêmaco Borba, Tommasino argumenta que a inimizade histórica entre Kaingang e Guarani faz-se notar também na mitologia de ambos os grupos, indicando dessa forma, que tanto o mito como a história comprovam a antiguidade de suas relações (id.ibid: 5).

Mas o que se destaca do texto de Tommasino são as relações atuais entre os Kaingang e os Guarani do Paraná, que embora tenham um histórico de inimizade mútua construído ao longo da trajetória de contato entre esses dois grupos, com a introdução de novos elementos culturais, passam a se unir no sentido de reivindicar seus direitos enquanto povos indígenas politicamente organizados. Estes movimentos sociais indígenas passam a ocorrer nas últimas décadas do século XX, quando já cansados de serem submetidos a diversas formas de opressão, com a perda de seus territórios e repressão de suas práticas culturais, passam a se unir e se organizar para tomar a frente de suas próprias reivindicações.

Já Mello (2005) a respeito das relações entre Kaingang e Guarani no Rio Grande do Sul, salienta a dificuldade do convívio entre os dois grupos em um mesmo território, uma vez que o modo como cada etnia se relaciona com a terra e também com seu próprio sistema cultural apresenta divergências muito cruciais. Assim,

O antagonismo entre os modos Guarani e Kaingang de habitação e uso da terra gera conflitos e determina uma grave assimetria de direitos entre as duas etnias. A visão Kaingang sobre a “propriedade” e utilização e conservação dos recursos naturais é muito diferente do pensamento Guarani. A forma social de resolução de problemas também é muito distinta entre as duas etnias. Os Guarani não se submetem a certas condutas assumidas nas TIs Kaingang e as famílias Guarani são marginalizadas, confinadas numa das extremidades das TIs, excluídas da maior parte dos recursos e insumos destinados à subsistência das famílias (Mello, 2005: 26-27).

Apesar de todas as diferenças existentes entre Kaingang e Guarani a autora coloca que ocorrem alianças familiares e políticas entre os dois grupos, muito embora os Guarani continuem em uma situação desfavorável estando em um mesmo território ocupado pelos Kaingang.

No caso do Toldo Chimbanguê, não há conflitos entre os dois grupos, mesmo porque os Guarani se encontram em uma região um pouco isolada de onde estão os Kaingang. Entretanto, este isolamento não parece ser um problema sério para os Guarani, pois podem discutir as questões de sua comunidade com relativa autonomia. Há, contudo, algumas restrições, no que concerne a utilização do espaço onde estão instalados, pois a área em questão corresponde a uma parte do Toldo Chimbanguê II que ainda estava em processo de demarcação na ocasião da pesquisa, e os Guarani não podiam mexer na mata ao redor de onde estavam.

Os dois grupos não possuem um contato freqüente, os caciques às vezes se encontram na FUNAI de Chapecó. Na escola Fen’Nó durante algumas festividades e nas reuniões de pais e professores, os pais e mães guarani comparecem. Mas o maior contato entre Kaingang

e Guarani ocorre através das crianças que passam a conviver na mesma sala de aula a partir da 5ª série da escola kaingang Fen'Nó, quando as crianças guarani continuam seus estudos.

É com base na etnografia que realizei da escola Fen'Nó, que considero as relações das crianças kaingang e das crianças guarani, atentando para o modo como dentro do contexto escolar, indicam diferenças e particularidades que podem ser consideradas como reveladoras dos grupos aos quais pertencem. Esses aspectos se apresentam de diferentes ângulos, um deles para o qual dedico um capítulo em especial é o da corporalidade, focando para o modo como cada grupo, por meio da escola, constrói os corpos de suas crianças. Outro aspecto que destaco dessas relações, diz respeito ao modo como os meninos kaingang se diferenciam por serem mais “briguetos” enquanto os meninos guarani procuram não revidar as provocações iniciadas por seus colegas kaingang, evitando com isso maiores conflitos. Este modo de lidarem uns com outros, além de indicar um traço das relações que existem entre os dois grupos, parece evidenciar aspectos centrais do modo de ser Kaingang e Guarani.

A seguir apresento as três escolas que existem no Toldo Chimbangue, duas kaingang e uma guarani, mas é no capítulo 3 que realizei uma descrição mais densa da escola Fen'Nó, onde realizei a maior parte das observações.

1.2 Descrição das Escolas localizadas na TI Toldo Chimbangue

Na TI Toldo Chimbangue funcionam três escolas, cada qual está localizada em lugares relativamente distantes uma da outra, atendendo a um público específico, tanto no que se refere à etnia como ao nível de ensino que oferecem (educação infantil, ensino fundamental completo, séries iniciais do ensino fundamental). Para uma melhor compreensão da trajetória dessas crianças por essas escolas faço breve descrição sobre as três instituições escolares, dando maior destaque para a Escola Fen'Nó, na qual realizei a presente etnografia. Dado o fato de serem três escolas e de duas delas passarem por sucessivos processos de mudança apresento no final deste capítulo um quadro com a cronologia dos acontecimentos referentes às escolas e ao processo de demarcação da TI Toldo Chimbangue.

1.2.1 Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbangue

Em 1965 é criada a Escola Municipal Linha Iraní, atendendo alunos índios e não-índios de 1ª a 4ª série. Já em 1967 passa a fazer parte da rede estadual de ensino sendo denominada Escola Isolada Estadual Iraní.

Em 1986 a escola atende somente alunos indígenas de 1ª a 4ª série tendo dois professores não-índios que ensinavam língua materna kaingang e língua portuguesa.

Em 1998 a escola passa a fazer parte do município para em 1999 voltar a fazer parte da rede estadual de ensino. Neste mesmo ano é implementada a Educação para Jovens e Adultos, o EJA que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2000 é denominada Escola Indígena de Ensino Fundamental Iraní. Em 2002 atende alunos de 1ª a 4ª série e fornece educação infantil para crianças de 4 a 6 anos de idade, com auxílio da Secretaria Municipal de Educação¹⁷.

Em 2004 a comunidade kaingang solicita a mudança de nome da Escola Indígena de Ensino Fundamental Iraní para Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó prestando uma homenagem a Dona Ana da Luz Fortes do Nascimento, a Fen'Nó, que teve uma importante atuação no processo de demarcação da TI Toldo Chimbangue. A comunidade solicita também a autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ainda em 2004. Neste mesmo ano a escola é transferida para o prédio da Escola Básica Sede Trentin que passa a ser desativada.

No espaço onde funcionava a Escola Iraní passa a funcionar o Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbangue que atualmente atende cerca de 30 crianças kaingang entre 3 a 6 anos, oferecendo o maternal e o pré, contando com duas professoras, uma estagiária e uma servente, todas são kaingang. A estrutura da escola é pequena, possui duas salas, dois banheiros, uma sala onde fica o arquivo com os documentos da escola, a cozinha e o pátio, além da área externa, com um balanço e uma área verde para brincar. A escola é toda cercada com uma tela de arame. Seu funcionamento é de segunda à sexta-feira com horário integral, das 8 horas às 16 horas e 30 minutos. As crianças tomam café, almoçam e lancham na escola. Nas paredes da sala estão colados os diversos trabalhos feitos pelas crianças, são pinturas com guache, números, o abecedário em português e algumas palavras em kaingang. No centro da sala estão distribuídas 4 mesas redondas com cadeiras pequenas, os brinquedos e jogos estão nos cantos da sala.

1.2.2 Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó

A história de fundação e funcionamento da Escola Fen'Nó remonta aos anos de 1978 quando foi criada a Escola Básica Sede Trentin possuindo uma área de 10.000 m² e um prédio

¹⁷ Dados obtidos do Relatório Final de Pesquisa de Vanisse Domingos e Luiza Manira de Medeiros. Chapecó – SC. Dezembro, 2002 UNOCHAPECÓ.

construído em 1981 com: 5 salas de aula; 1 anexo; 1 secretaria; 1 sala de professores; 1 biblioteca; 1 cozinha e banheiros masculino e feminino, totalizando uma área coberta de 554m².

Esta escola localizada naquela época na comunidade Sede Trentin no município de Chapecó e mantida com recursos do governo do estado de Santa Catarina passa em 1998 a atender as comunidades vizinhas totalizando neste mesmo ano 245 alunos índios e não-índios, oferecendo da educação infantil até o ensino médio e tendo em seu quadro cerca de 20 funcionários trabalhando na escola.

Devido ao processo de ampliação da demarcação da TI Toldo Chibanguê, a área onde estava localizado o subdistrito Sede Trentin bem como a área relativa à Escola Sede Trentin passam a ser reivindicados pela comunidade Kaingang, o que vai gerar uma série de conflitos entre índios e agricultores e que culmina em 2004 na desativação da Escola de Educação Básica Sede Trentin passando a funcionar a Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó. A reivindicação e ocupação do espaço da escola pela comunidade indígena Kaingang se constituiu como um grande avanço no processo de reformulação e discussão da educação indígena que passou a fazer parte de maneira mais efetiva da realidade da comunidade do Toldo Chibanguê. Neste momento, não se reivindicou apenas o espaço da escola, mas antes a anexação de parte de suas terras ao Toldo Chibanguê I antes denominadas Sede Trentin e que passou a ser reconhecida como Toldo Chibanguê II. Se por um lado, a iniciativa da comunidade em querer ocupar o espaço de uma escola que desde a sua constituição teve uma participação muito ativa da comunidade não-indígena representou uma guinada no processo de construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico da comunidade Kaingang, por outro lado manifestou de uma maneira muito direta que o processo de demarcação da TI está intimamente relacionado a todas as questões que são de interesse da comunidade indígena, dentre elas, a questão da educação, o que significou dizer em último termo que sem a terra não é viável pensar um projeto de educação escolar indígena voltado para a comunidade Kaingang do Toldo Chibanguê¹⁸.

Assim, em 2004 após uma série de acontecimentos que desencadearam a mudança de nome da antiga Escola Indígena de Ensino Fundamental Iraní para Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó e sua mudança de local para onde se encontrava anteriormente a Escola

¹⁸ Como será possível notar no quadro cronológico apresentado no fim deste capítulo, as mudanças mais significativas referentes às escolas ocorrem nos anos em que o processo demarcatório da TI Toldo Chibanguê se encontra em fase decisória, indicando mais uma vez, a relação direta que os Kaingang fazem entre a retomada de sua terra tradicional e o desenvolvimento de um projeto de educação escolar indígena voltado para sua comunidade.

Sede Trentin, passou a funcionar uma escola com a maior parte do corpo docente e discente composta por indígenas. Esta nova configuração concernente ao funcionamento e estrutura da Escola Fen'Nó foi o contexto em que realizei a minha pesquisa de mestrado.

Atualmente, a Escola Indígena de Educação Fundamental Fén'Nó, localizada no Toldo Chimbanguê II, atende cerca de 130 alunos de 1ª a 8ª série, oferecendo também Educação para Jovens e Adultos (EJA). Esta escola possui um espaço físico com 6 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, cozinha, banheiros, pátio, quadra de esportes e uma grande área verde que às vezes é utilizada para jogar vôlei. Neste espaço, existe uma cabana alta, feita com troncos de madeira e coberta com folhas de bananeira, que normalmente é utilizada em festividades como a Semana Cultural que acontece na semana do dia do índio.

As crianças são separadas por séries e as guarani normalmente vão estudar nessa escola a partir da 5ª série.

As crianças kaingang vêm do Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbanguê para fazer a 1ª série. As crianças guarani fazem de 1ª a 4ª série na escola de sua comunidade e vão para a Fen'Nó dar prosseguimento aos seus estudos. As crianças não-índias são aquelas que moram próximas à terra indígena e optaram por continuar na escola, após esta ter se tornado uma escola de educação indígena.

A grade curricular a partir da 5ª série oferece as disciplinas regulares do ensino fundamental: português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, educação física, educação artística, além de língua kaingang.

O horário é mais rígido em relação ao Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbanguê e o tempo é cortado por aulas de 45 minutos que são marcadas pelo toque de um sino estridente, que soa assim que termina uma aula para iniciar outra. Agora não existe apenas um ou dois professores, mas há diferentes professores para conteúdos específicos. As crianças precisam se adaptar a nova escola. As crianças da 1ª série parecem não se conter no espaço da sala de aula, muito menos na cadeira e carteira nas quais seus corpos se encaixam. São muito agitadas, correm, falam ao mesmo tempo que o professor. Talvez demore um tempo para se acostumarem com as novas regras, pois a escola anterior (o Centro de Educação Infantil Toldo Chimbanguê) era diferente, e as crianças estavam acostumadas àquela outra escola, ou será que a escola havia se acostumado àquelas crianças? O fato é que a escola é outra, e as crianças também precisam ser outras, mas não radicalmente, é um processo lento e gradual, a ponto de nem ser percebido ao passar dos anos e o fato do corpo se acostumar aos horários e a postura corporal na sala de aula passam a fazer parte do currículo oculto da escola, que é assimilado pelas crianças ao passar das séries.

Pela manhã estudam alunos da 3^a, 4^a, 7^a e 8^a séries e a tarde estudam os da 1^a, 2^a, 5^a e 6^a séries, além de uma turma do EJA. Contando somente as turmas do ensino fundamental somam 8 turmas, uma correspondente a cada série.

A configuração espacial das salas de aula é basicamente a mesma de uma escola não indígena, mesas e cadeiras enfileiradas voltadas para a frente da sala onde se encontra a mesa e cadeira do professor bem como o quadro negro. Apenas a decoração das salas difere entre as turmas iniciais (de 1^a a 4^a) para as demais séries. Há nas paredes das séries iniciais muitos desenhos coloridos expostos e que chegam a cobrir quase todas as paredes, indicando que grande parte das atividades realizadas nessas turmas está voltada para a confecção de desenhos. Esta é uma característica que remonta à escola de educação de ensino infantil, onde desenhar é a atividade mais praticada juntamente com as brincadeiras.

Há uma sala destinada para a biblioteca onde se encontram algumas estantes com muitos livros, em uma das paredes está fixado um quadro negro e mesas e cadeiras menores encontram-se dispostas de um lado da sala. Normalmente a biblioteca passa a maior parte do tempo fechada e é utilizada quando alguns alunos vão fazer trabalhos. Também é nesta sala onde ocorrem as aulas de guarani ministradas pela professora Maria Cecília para as crianças guarani duas vezes por semana. As aulas de guarani ocorrem simultaneamente às aulas de kaingang e quando uma turma tem aula de kaingang, como é o caso da 5^a série que possui o maior número de alunos guarani, estes alunos saem da sala e vão para a biblioteca ter aula de guarani. Quando acaba a aula de kaingang eles voltam para a sala e continuam a ter as outras aulas com as suas respectivas turmas.

Ao lado da biblioteca fica a sala de vídeo que normalmente fica trancada como a biblioteca e só é aberta quando um professor quer passar algum vídeo ou DVD. Nesta sala além da TV, do vídeo cassete e do aparelho de DVD encontram-se cadeiras no meio da sala e algumas mesas nos cantos.

A cozinha da escola é uma pequena sala que possui um fogão industrial e um fogão doméstico a gás, uma geladeira, armários e uma pia com torneira. Há também uma mesa e algumas cadeiras onde os professores costumam sentar para realizarem seus lanches e refeições. Contígua à cozinha há um cômodo ainda menor onde fica a dispensa com prateleiras onde estão guardados os alimentos destinados para a merenda das crianças que em sua maioria são: massas de macarrão, arroz, feijão, leite em pó, misturas de bebidas em pó como sucos e achocolatados. No freezer que fica na dispensa são guardadas as carnes congeladas: carne de boi, carne de frango e demais alimentos congelados.

As duas funcionárias que ficam mais tempo na cozinha são a merendeira e a servente

da escola, mas nos dias de muito frio, os professores e funcionários costumam ficar antes das aulas e na hora do recreio nesse espaço, pois é o lugar mais quente de toda a escola. É por isso também um lugar de mais descontração onde os professores ficam mais a vontade para conversar sobre os assuntos relacionados à escola e sobre outros temas.

Ao lado da cozinha fica a sala de artesanato que não costuma ser muito utilizada. Não tem muitos móveis, somente algumas mesas e bancos. Balaios e outros artesanatos feitos de taquara ficam pendurados nas paredes da sala decorando o ambiente. Durante os preparativos para a Semana Cultural esta sala costuma ser utilizada com mais frequência e algumas vezes o professor de educação artística realiza as suas aulas nesse espaço.

Ao lado desta sala se encontra a sala dos professores com uma grande mesa retangular com cadeiras. Há os armários dos professores onde estes guardam os seus materiais e onde ficam as bolas e redes utilizadas nas aulas de educação física. Na parede há alguns cartazes e uma lousa onde ficam anexados os horários das aulas e os recados e avisos para os professores. Em cima da mesa costuma ficar o jornal do dia anterior que é entregue todos os dias na casa da diretora da escola. É neste lugar onde se reúnem os professores para conversar e onde são realizadas as reuniões relativas ao funcionamento da escola e outros assuntos relacionados à educação, como é o caso do curso de formação de professores. A sala de professores é um espaço mais formal do que a cozinha, mas o que torna esta formalização maior ou menor é a presença da diretora nestes ambientes.

Na última sala ao lado da dos professores se encontra a secretaria que é ao mesmo tempo a sala da diretora da escola.

Estes três espaços: a cozinha, a sala dos professores e a sala da diretora não são de livre acesso para as crianças, pois se constituem como os lugares reservados aos adultos. Mas a entrada delas também não é expressamente proibida, e vez ou outra entram nesses espaços, em geral na sala dos professores para pedir a bola de futebol ou o som da escola.

A quadra da escola fica na parte da frente do prédio e possui duas traves de futebol. As marcações no chão são antigas e a quadra possui algumas rachaduras. Durante o recreio as crianças gostam de usar este espaço para brincar e quando acontecem as festas na escola, como a Festa de São João e a Semana Cultural, costuma ser o lugar onde as apresentações são realizadas.

Atrás do prédio principal da escola encontra-se uma pequena casa de madeira com mesas e cadeiras guardadas. Atualmente este lugar não é mais usado, mas alguns anos atrás era aí que aconteciam as aulas de kaingang.

A escola conta com uma grande área verde cercada por árvores e grama, além de

flores. Este espaço é muito utilizado pelas crianças, sobretudo durante o período do intervalo para o recreio, quando elas, após comerem a merenda, correm de um lado para o outro até o momento do sino tocar novamente indicando que devem entrar nas suas respectivas salas.

Na frente da escola ficam estacionados os carros que não são muitos, um ou dois de professores da escola. A Kombi do transporte escolar¹⁹ costuma chegar um pouco antes da hora de pegar as crianças para deixá-las em casa.

1.2.3 A Escola Indígena de Educação Fundamental Mbya Guarani Karáí Tupã do Araça'i

A Escola Indígena de Educação Fundamental Mbya Guarani Karáí Tupã do Araça'i foi criada em abril de 2003 através da solicitação da comunidade Guarani junto à 4ª Gerência Regional de Educação de Chapecó.

É multisseriada e atende apenas às crianças guarani, oferecendo de 1ª a 4ª série durante o dia e Educação para Jovens e Adultos (EJA) durante a noite. Atualmente há em torno de 13 alunos regularmente matriculados; possui três professoras, sendo duas guarani e uma não-índia e também conta com uma merendeira guarani. Esta escola foi criada como sendo uma extensão da escola kaingang Fen'Nó, mas todas as decisões referentes à organização e funcionamento da escola são tomadas pela comunidade Guarani.

A estrutura física da escola é formada por uma casa de madeira construída sobre palafitas e com dois cômodos, o maior é a sala de aula e o outro bem menor é ao mesmo tempo a cozinha e a dispensa. Os banheiros ficam separados ao lado da escola.

Pela manhã as crianças têm aula de guarani com a professora indígena da comunidade. À tarde é dada aula de português pela professora não-índia da cidade. À noite três vezes por semana acontece a Educação para Jovens e Adultos e quem ensina é a outra professora indígena da comunidade. As crianças guarani de 1ª a 4ª série passam, portanto, o dia todo na escola, voltando para suas casas na hora do almoço e retornando à tarde.

Na sala existem três fileiras de carteiras, a cada uma corresponde uma série, não havendo crianças na 2ª série. Da esquerda para a direita se dispõem enfileiradas as crianças da 1ª, 3ª e 4ª série. Na frente se encontra o quadro negro e a mesa da professora. No fundo da sala existe uma pequena biblioteca, onde ficam alguns livros, muitas revistas e os trabalhos

¹⁹ O Governo Federal através do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF, destina verba aos municípios que devem aplicá-la para o pagamento de despesas voltadas para o desenvolvimento e manutenção do Ensino Fundamental Público. Desse modo, a contratação de transporte escolar representa uma dessas despesas e é financiada com verba federal.

das crianças guardados em pastas individuais, além do material escolar.

Como foi descrito aqui, são três escolas que foram criadas em momentos diferentes e possuem suas histórias específicas. Entretanto, o que não pode se perder de vista é que cada escola revela em sua trajetória mais do que os intercursos das questões relativas à educação escolar indígena. O que parece estar em estreita consonância com os sucessivos processos de mudanças pelos quais passaram as escolas kaingang é o fato de remeterem diretamente ao processo de retomada de suas terras tradicionais. Neste sentido, o tema da educação escolar indígena vem em dois sentidos consolidar a busca de uma identidade indígena que se realiza de um lado através da ocupação de suas terras e por outro pela “ocupação” de suas escolas.

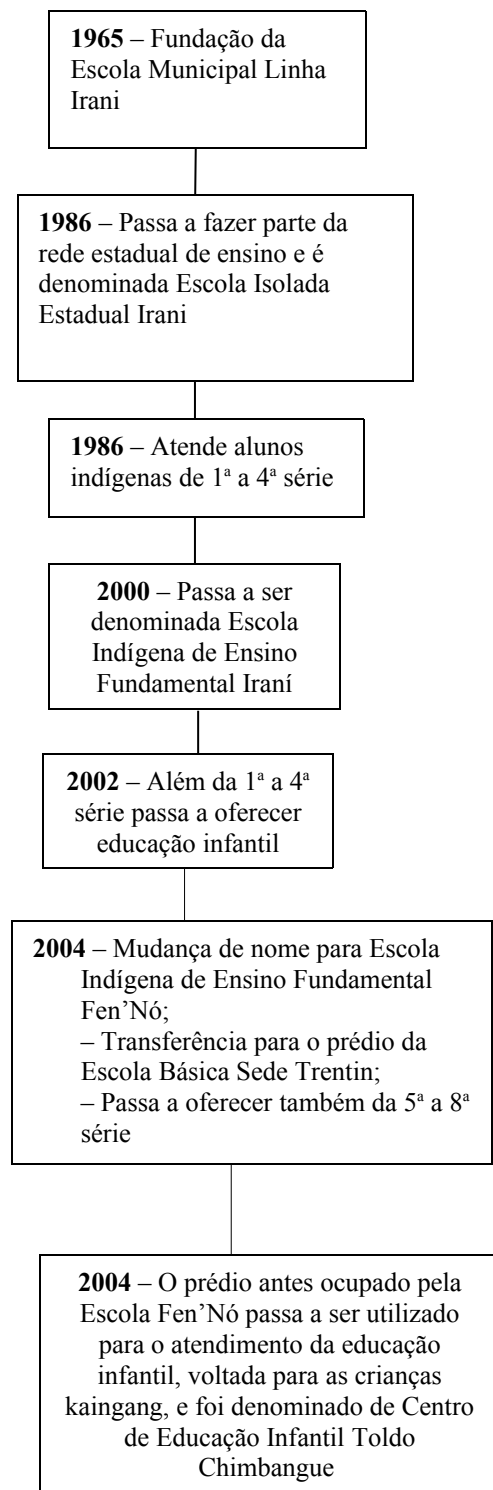
No caso da escola guarani, a questão da demarcação da TI Araça’i toma proporções ainda maiores, uma vez que a comunidade guarani não se encontra na sua TI e a escola em que estudam as crianças guarani que atende de 1ª a 4ª série é provisória assim como também o é (ou deveria ser) a permanência da comunidade Guarani na TI Kaingang. Dessa forma, a escola guarani ao mesmo tempo em que supre uma demanda da comunidade no que tange a uma escola específica voltada para as crianças guarani, ela não oferece a continuidade dos estudos dessas crianças em uma escola guarani, tendo estas que estudar após a 4ª série na escola kaingang dando início a uma relação mais próxima com as crianças desta etnia. Deste fato, resulta uma convivência que apresenta uma série de questões que vão desde modos próprios de ensino e aprendizagem de cada grupo étnico até reflexões mais amplas a respeito da prática atual da educação escolar indígena em contextos interétnicos.

O que se procura evidenciar neste trabalho entre outras coisas é que embora sejam crianças indígenas, as crianças kaingang e as guarani apresentam, através de diferentes modos, que é preciso reconhecer e considerar as particularidades culturais de cada etnia e as suas relações históricas no sentido de compreender melhor como ocorrem estas relações dentro da educação escolar indígena.

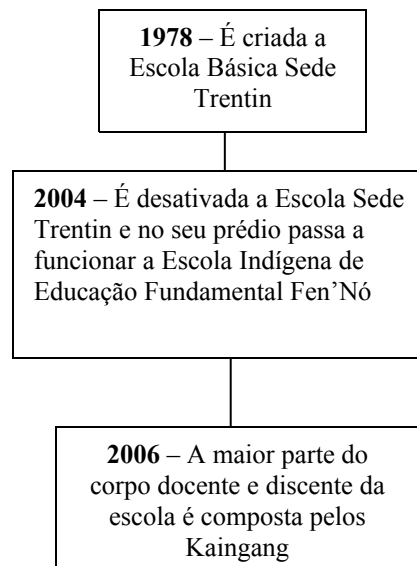
No próximo capítulo apresento como o corpo surge no contexto escolar como uma questão relevante por meio da qual é possível notar certas práticas pedagógicas presentes na escola indígena do Toldo Chimbangue.

Cronologia das mudanças ocorridas nas Escolas

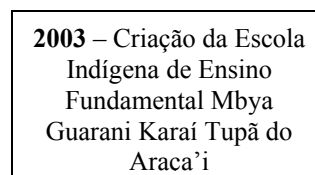
Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbangue



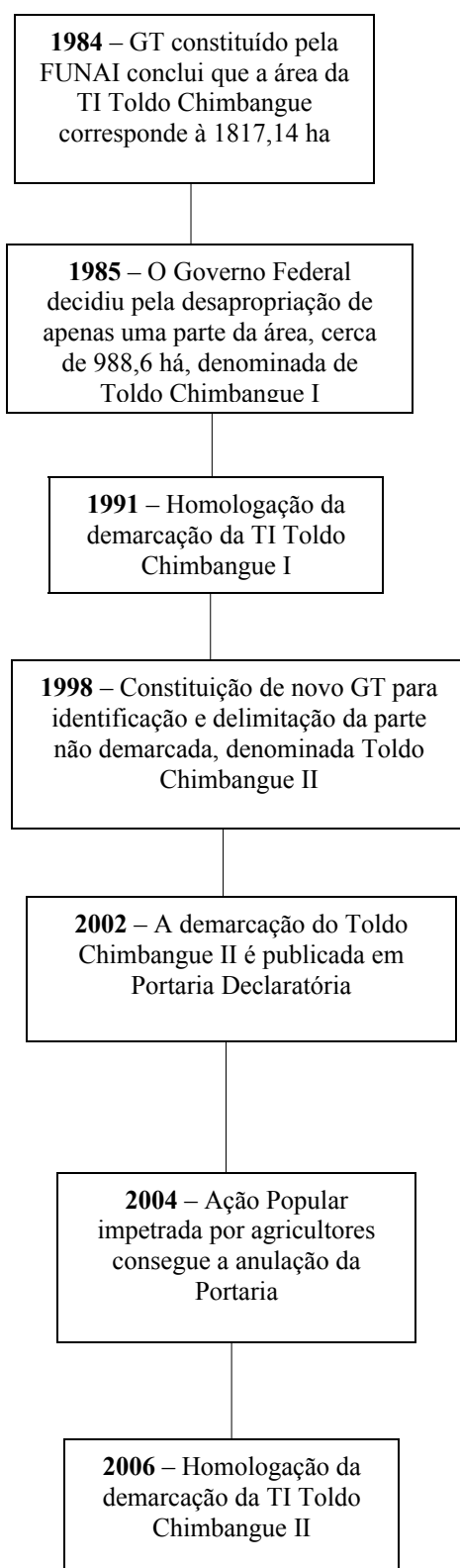
Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó



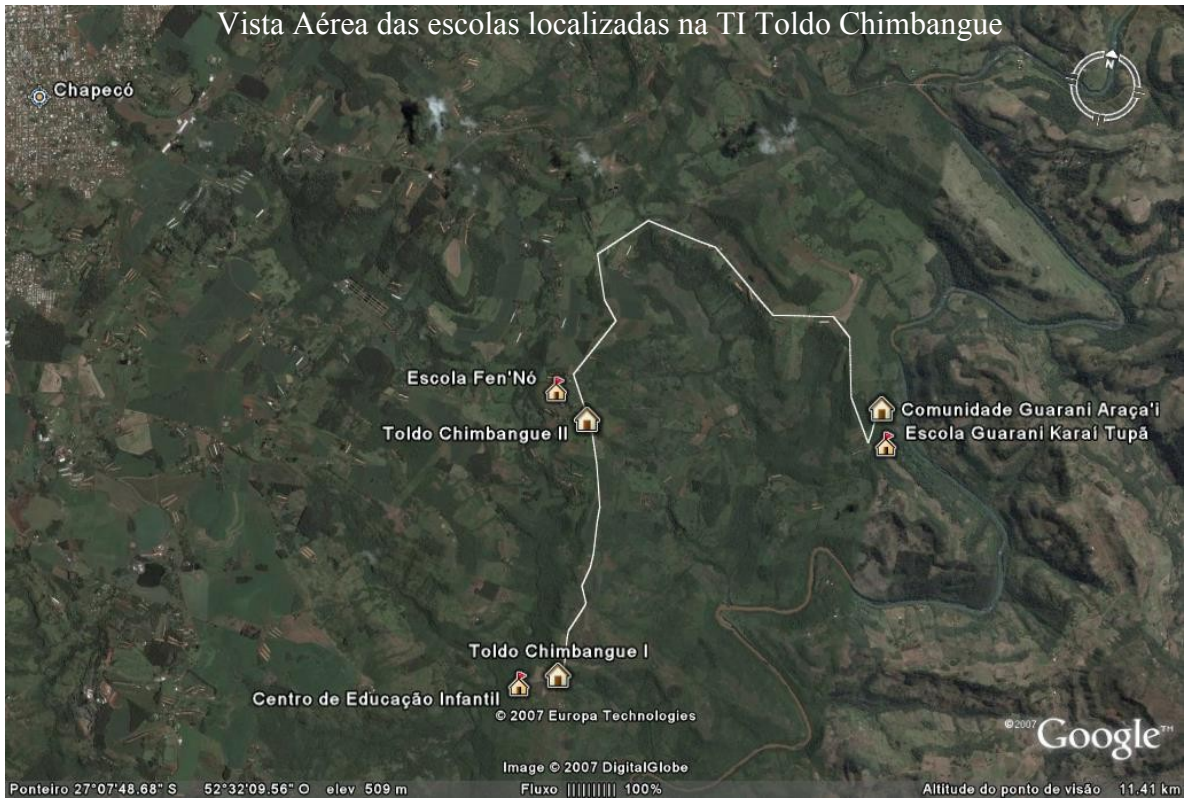
Escola Indígena de Educação Fundamental Karaí Tupã do Araça'i



Cronologia da demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue



Vista Aérea das escolas localizadas na TI Toldo Chimbangue



Capítulo 2 – Corpo e Infância

Os cuidados corporais destinados às crianças no período que vai desde a concepção até os primeiros anos de vida se constituem como práticas recorrentes em diferentes culturas. É certo que cada grupo humano dispensa para o novo membro, cuidados e atenções que possuem uma significação simbólica própria de cada organização cultural, tomando as precauções necessárias para a criança desenvolver um corpo forte e saudável além de uma personalidade que a torne um ser humano com características desejadas dentro das expectativas que o grupo projeta sobre ela.

A universalidade desta prática se deve tanto pela freqüência com que aparece nas mais longínquas e diversas sociedades como pela forma similar com que tais cuidados são destinados aos corpos das crianças. Por outro lado, se as prescrições alimentares e sexuais, bem como os cuidados especiais que são destinados ao cordão umbilical e a placenta são constantes e imprescindíveis para a fabricação do corpo, tais práticas possuem significações variadas no seio de cada sociedade. Nesta pesquisa não se intenta percorrer os caminhos simbólicos por meio dos quais é possível encontrar a significação de tais práticas dentro de cada grupo. O que se procura aqui é trazer à luz da reflexão antropológica algumas mudanças no modo como os corpos passaram a ser percebidos e construídos dentro de cada grupo.

Com base em conversas e entrevistas realizadas entre os Kaingang e os Guarani tive acesso a uma série de informações sobre cuidados corporais que chamam atenção por possuírem características muito próximas de como dois grupos diferentes: um Jê e outro Tupi construíam no passado os corpos que desejavam. O fato de tais técnicas não serem realizadas atualmente, levaram a percepção, por parte dos grupos em questão, de que o corpo de hoje não é o mesmo corpo de antigamente. Neste sentido, outras práticas foram surgindo e tomando forma de novas técnicas corporais, como é o caso da escola. A escola entra como contraponto na ausência das práticas corporais do passado. Se antigamente não existia escola, hoje não existem aquelas técnicas corporais. Entretanto, os corpos continuam sendo construídos, e a escola tem um papel fundamental nesta nova construção corporal.

Antes de entrar na discussão mais específica de como cada grupo construía no passado os corpos de suas crianças para em seguida pensar em como, atualmente, a escola passa a fazer parte da construção desses corpos, é preciso apresentar a Noção de Corpo e Noção de Técnicas Corporais que são consideradas nesta pesquisa, bem como realizar um breve apanhado teórico de alguns trabalhos que ao mesmo tempo em que fornecem informações a respeito dos cuidados corporais relativos ao corpo do bebê também indicam a freqüência com

que estas práticas aparecem nas mais variadas sociedades, revelando uma certa universalidade na realização de tais cuidados.

Para a presente pesquisa, optou-se por especificar dois momentos que são representativos dos cuidados e atenções dispensados para os corpos das crianças e que constituem o período que vai desde a concepção, ou seja, do momento em que a criança é concebida física e/ou espiritualmente e que engloba as prescrições alimentares e sexuais até o período referente ao nascimento e aos primeiros cuidados com o recém-nascido, incluindo também as atenções dispensadas ao cordão umbilical e a placenta.

Dos textos que serão apresentados a maioria se refere a grupos indígenas filiados ao Tronco Lingüístico Macro-Jê e, portanto, servem como subsídio para estabelecer relações acerca das informações obtidas junto aos Kaingang. Sobre os Guarani há apenas algumas referências que serão melhor descritas na medida em que forem apresentados os dados a respeito deste grupo.

Apresento os referenciais teóricos a respeito da Noção de Corpo e as etnografias que embora não se debrucem, necessariamente, sobre o tema dos cuidados corporais durante o período da infância, trazem uma série de dados com os quais é possível tecer algumas reflexões significativas sobre o tema em questão.

O texto clássico de Mauss, sobre Técnicas Corporais é sem dúvida o marco teórico que destaca de maneira indiscutível a importância que se deve atribuir ao modo como os corpos são socialmente construídos, atentando para o fato de que, o mais sutil dos gestos, indica toda uma técnica elaborada que foi aperfeiçoada ao longo das gerações e que se perpetua através do tempo, dando indícios de como em cada sociedade o corpo é o lugar por excelência, onde o ser psicológico e o ser social se integram, constituindo assim o “homem total” (Mauss, 1935: 215).

O autor define a noção de técnica como um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz. Simplesmente não haveria técnica se não houvesse tradição, é por meio desta que a técnica é passada de geração a geração por um processo educativo. Esta é inclusive, a característica fundamental que distingue o homem dos outros animais: o fato de poder transmitir as suas técnicas (Op. cit.: 217). Sendo o corpo por tanto, o primeiro e natural instrumento técnico do homem, é nele que se inscreve toda uma série de comportamentos e atitudes que vão constituindo o indivíduo. Nota-se que esta construção corporal não é fruto de um esforço individual e consciente, mas, o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente.

Mauss além de atentar para a educação das técnicas corporais ainda as divide, segundo

suas variações de gênero e de faixa etária. Se o corpo é trabalhado em toda sociedade ele não o é da mesma forma pelas diversas sociedades e tão pouco dentro de um mesmo grupo humano tal construção se faz uniformemente para todos os seus membros. Assim, para pensar de que maneira o corpo é construído dentro de uma determinada sociedade, é preciso atentar para o modo de transmissão das técnicas corporais, que constituindo uma educação não produz apenas um corpo, mas, também produz e influencia a consciência e visão que essas pessoas têm e terão de seus corpos e do mundo que as rodeia.

Sobre a transmissão das técnicas, o autor chama a atenção para a importância de estudar mais detalhadamente o ensino dessa educação física, podendo se constituir como um novo campo de estudos, atentando também para a educação da criança. Assim,

inúmeros detalhes inobservados, e cuja observação é preciso fazer, compõem a educação física de todas as idades e dos dois sexos. A educação da criança é repleta daquilo que chamamos de detalhes, mas que são essenciais (Op. cit.: 221).

Na descrição das técnicas corporais, destina um tópico para o que chama de *Técnicas da infância*, onde apresenta os cuidados com a criação da criança, sua alimentação, a época do desmame e pós-desmame, o transporte da criança pela mãe, a influência do uso do berço no desenvolvimento físico do bebê, etc. É interessante ressaltar aqui a perspicácia do autor ao enfatizar aspectos aparentemente “banais” referentes à vida das crianças que demoraram muito tempo para serem retomados de um ponto de vista analítico - e não apenas descritivo – na busca de uma compreensão mais aprofundada sobre a especificidade da infância dentro das sociedades indígenas já largamente estudadas pela Antropologia. Entretanto, ao discorrer sobre as *Técnicas da adolescência* o autor destaca esta fase da vida como o momento decisivo de aprendizado das técnicas corporais que serão conservadas durante a idade adulta, devido ao ritual de iniciação que ocorre durante a puberdade e que marca, na maioria das sociedades indígenas, a passagem de um status social para outro. Desta observação de Mauss, é importante salientar que mesmo se tratando de um momento importante marcado por uma série de restrições e preparos, o rito de passagem apenas torna explícito aquilo que a muito, mesmo antes do nascimento da criança, vem sendo construído ao longo dos anos: o corpo como instância privilegiada do saber. É pelo e no corpo que se conhece quais são os anseios e os limites impostos pela sociedade.

Ao considerar a Corporalidade como um idioma simbólico por meio do qual as sociedades indígenas brasileiras – e de modo mais amplo as sociedades sul ameríndias – expressam a sua originalidade, no que se refere ao modo como estas sociedades estruturam

suas cosmologias com base em uma reflexão centrada na construção, ornamentação, elaboração e destruição do corpo, Seeger *et alli.*, seguem a linha de Mauss e tomam as suas considerações a respeito das Técnicas Corporais e da Noção de Pessoa, como categorias que apresentam um rendimento teórico significativo para a compreensão destas sociedades. Analisá-las com base na Noção de Pessoa, não reflete apenas uma postura crítica à concepção estandardizada e ocidentalizada de Indivíduo, que é demasiadamente específica para dar conta de contextos sócio-culturais diversos, como também torna possível a reflexão sobre a experiência social desses grupos, como formadora de sentido do vivido e como construção coletiva. Neste sentido, é possível tomar as categorias nativas centrais que definem de que modo são formados os seres humanos, e tentar compreender como essas sociedades elaboram uma reflexão e uma práxis em torno da qual giram os cuidados com o corpo, permeando toda a vida cerimonial, cosmológica e social desses grupos (Seeger *et alli.*, 1979: 20).

A fabricação do corpo como apresenta Viveiros de Castro (1979) a respeito dos Yawalapíti, se define por um processo contínuo, periódico e intencional que se manifesta durante toda vida da pessoa, sendo que as transformações ocorridas em termos corporais simbolizam também mudanças referentes a identidade social. Ambas as transformações são compreendidas pelos Yawalapíti como a mesma coisa (1979: 31).

O corpo – enquanto instância da natureza humana – é literalmente fabricado pela cultura. Para compreender a noção do “fazer” Yawalapíti, o autor a articula com a noção de metamorfose, processo recorrente na cosmologia deste grupo. Enquanto a fabricação é a criação do corpo, a metamorfose é ao mesmo tempo desordem e ordem: ela desordena o mundo dos seres humanos para ordená-lo em um mundo em que Natureza e Cultura representam uma síntese totalizadora. Nas palavras do autor:

A fabricação subordina a Natureza informe ao desígnio da Cultura: produz seres humanos. A metamorfose reintroduz o excesso e a imprevisibilidade na ordem humana; transforma os homens em animais ou espíritos. Ela é concebida como uma modificação de essência, que se manifesta desde o nível da gestualidade até, no limite, o nível da mudança de forma corporal (op. cit.: 32).

A fabricação do corpo da criança Yawalapíti é feita conjuntamente pelo homem e pela mulher. Durante o período que o homem constrói, por meio de várias relações sexuais, o corpo da criança no corpo da mãe, ele se utiliza da expressão “estou fazendo meu filho” enquanto a mulher faz uso da expressão no plural “estamos fazendo”. Segundo o autor, esta ênfase no desempenho do homem na fabricação do corpo da criança, é coerente com o papel formador que o sêmen tem entre os Yawalapíti (idem: 33).

Para o desenvolvimento saudável da criança é necessário que os pais tomem algumas precauções que se estendem desde prescrições alimentares até a ingestão de substâncias vegetais. Durante a *couvade*, o homem precisa ingerir eméticos vegetais e jejuar para que o sangue da mãe que fica na barriga do pai seja eliminado. Caso essas precauções não sejam tomadas, existe a possibilidade de o sangue ficar acumulado na barriga da mãe e do pai do recém-nascido, com efeitos deletérios para ambos (idem: 37). Nota-se aqui uma construção do corpo que ocorre contínua e mutuamente. Se, por um lado, a criança depende de seus pais para que tenha um corpo saudável, a não execução das prescrições, acarreta em um dano que atinge o corpo de seus produtores, como é o caso da “barriga inchada”, conseqüência da não eliminação do sangue pela incontinência alimentar específica.

Outro aspecto interessante que Viveiros de Castro apresenta se refere à ornamentação do corpo xinguano que simboliza *estados* da pessoa, opondo-se à fabricação que ocorre no período de reclusão dos iniciados. Enquanto as pinturas e adornos exibem o corpo, tornando-o público e visível, a reclusão acontece no ser “nu”, recluso, que está invisível aos olhos da sociedade e que permanece em silêncio. O momento da reclusão para os Yawalapíti se constitui como uma troca substancial do corpo, e o homem ideal será aquele que respeitou as regras da fabricação do corpo em reclusão. Para compreender o complexo da fabricação do corpo xinguano estando em estreita conexão com a organização social, o autor propõe a oposição entre fabricação, que está aqui diretamente ligada à reclusão, e a decoração/ornamentação do corpo. Se o primeiro momento aparece relacionado à periferia da aldeia, ao privado, ao secreto (o gabinete de reclusão) (idem: 38), o segundo representa a exibição do corpo pela exposição das marcas de *status*, caracterizando assim o espaço do pátio da aldeia, do público, do cerimonial.

Sobre a ornamentação corporal, Seeger (1980) apresenta uma descrição sobre os ornamentos utilizados entre os Suyá e sua significação para esse grupo. O uso de discos nos lábios e nas orelhas, bem como seu estilo particular de cantar, são os três requisitos que os Suyá usam para se diferenciar de outros grupos, e é por meio dessas características que eles se auto atribuem a qualidade de humanos completos. O autor examina três faculdades humanas – audição, fala e visão – e apresenta a partir do estudo das ornamentações labiais e auriculares, o significado que possuem para a constituição do próprio corpo Suyá. Para este grupo, as faculdades humanas mais importantes são a audição e a fala, e a ornamentação da orelha e do lábio é fundamental para o perfeito funcionamento desses órgãos. A visão é tida como um atributo anti-social e somente os feiticeiros possuem uma visão extraordinária (Seeger, 1980:

45). A palavra Suyá relacionada à audição, *ku-mba*, *significa* além de ouvir, compreender e saber, e a pessoa que está completamente socializada “ouve, compreende e sabe” bem (*añi mbai mbechi*). Os ornamentos corporais são inseridos no corpo durante os ritos de passagem e enfatizam as faculdades que precisam ser socialmente trabalhadas nos corpos de seus membros. Assim, as orelhas dos meninos e meninas são furadas para que possam “ouvir-compreender-saber”; só os meninos, porém, têm o lábio perfurado, o que simboliza a agressividade e a belicosidade, que se associam também à oratória e ao canto, atividades exclusivamente masculinas (idem: 51). No caso das crianças, por não terem seus corpos perfurados não se espera delas que se comportem bem, uma vez que o comportamento correto que se espera de homens e mulheres adultos é consequência direta da ornamentação de seus órgãos. Sobre as expectativas que os Suyá possuem a respeito das crianças, Seeger escreve:

Não se espera que as crianças “ouçam-compreendam-falem” ou se comportem bem. Os Suyá são muito tolerantes com suas crianças. (...) Não se espera que as crianças se comportem moralmente, ao contrário do que acontece com homens e mulheres adultos. Suas orelhas são perfuradas para que atinjam um comportamento correto (op. cit.: 51).

Assim, o autor consegue demonstrar a partir da análise dos ornamentos corporais, de que maneira o seu significado está estreitamente relacionado não apenas com a fabricação e a importância do corpo para os Suyá, mas que o estudo mais detalhado destes aspectos – que foram muitas vezes analisados apenas como atributos estéticos – podem ser uma via de acesso para a compreensão de outras dimensões da organização social e do simbolismo por meio do qual essas sociedades se representam para si e para os outros. Estendendo a conclusão do autor para o estudo da criança indígena, é possível compreender a partir da análise de como os corpos são socialmente construídos, qual é o lugar e a importância que a criança possui no seio de cada sociedade e quais são os processos por meio dos quais esses corpos são fabricados.

Ao analisar a infância e o desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin, Clarice Cohn (2000) destaca que quando a criança nasce possui corpo e *karon* que pode ser glosado como alma. A pele da criança é mole e precisa endurecer com o tempo. Esta característica de sua pele a torna sensível às doenças e aos espíritos, já que seus elementos constitutivos estão pouco integrados. Nesta fase, a criança corre sérios riscos de perder sua alma, principalmente quando fica nervosa. Por isso, os adultos fazem de tudo para que elas não chorem muito e procuram não brigar com elas, já que o *karon* pode deixar definitivamente o corpo,

ocasionando a morte da criança.

Assim, como a pele da criança deve endurecer, indicando que seus órgãos internos estão devidamente integrados, é necessário que ela desenvolva também seus órgãos sensoriais, especialmente os olhos e os ouvidos, que vão possibilitar o acesso aos conhecimentos e à conduta apropriada. Saber, compreender, conhecer são alcançados pelo ver e ouvir. Essas faculdades podem ser prejudicadas pela ingestão de alimentos que devem ser prescritos para as crianças, como é o caso da cabeça do peixe, que impede o aprendizado.

A criança, além de desenvolver o ouvido e a visão, precisa também desenvolver (fortalecer) o coração (*angoro*), pois, é nele que ficam armazenados os conhecimentos que se aprende vendo e ouvindo. Para os Xikrin, as crianças tudo e nada sabem. Tudo sabem por que ouvem e vêem tudo, e como participam freqüentemente do que acontece na aldeia, elas aos poucos constituem sentido para as coisas que vêem e ouvem. Por outro lado, elas nada sabem por que seus órgãos não se desenvolveram o suficiente para possibilitarem sua compreensão. É por isso também que os adultos não esperam que elas saibam se comportar e nem que saibam mais do que se espera para sua idade.

Como observa Cohn (2000a), entre os Xikrin, diferente do que Seeger mostrou sobre os Suyá (ambos os grupos são de língua Jê), a ornamentação do corpo²⁰ com batoques labiais e adornos auriculares ocorre no bebê, e são retirados quando a criança aprende a andar. Já entre os Suyá, a introdução destes objetos ocorre na época em que é dada uma ênfase nos órgãos que correspondem às faculdades socialmente valorizadas (op. cit.: 144).

Estas considerações sobre os Xikrin possibilitam uma reflexão sobre como é construído o corpo das crianças e como, através desta construção, são passados os ensinamentos que aos poucos vão dando sentido às experiências que vivenciam.

Não é somente uma nova dimensão da infância que se descortina aos olhos do pesquisador, quando este se utiliza do Corpo como categoria analítica ao estudar a criança indígena; mas sobretudo, ocorre aí, o acesso à uma nova dimensão da própria compreensão da

²⁰ A respeito da ornamentação realizada através da pintura corporal, Lux Vidal que também realiza sua pesquisa entre os Xikrin descreve a importância fundamental que a pintura possui ao revelar aspectos da organização social do grupo. Sobre as pinturas realizadas nas crianças, coloca que as mães Xikrin passam horas pintando os corpos de suas crianças, sendo este ato uma demonstração de carinho e atenção que possuem pelos seus filhos. Em geral, as crianças são pintadas quando estão dormindo e quietinhas, e a mãe pode interromper a pintura caso tenha outro trabalho para fazer e retomá-la mais tarde. Crianças maiores e adultos não se submetem a sair andando pela aldeia meio-pintados, pois seria o mesmo que sair meio-vestidos (Vidal, 1978: 90). Um aspecto interessante para o qual a autora chama a atenção, diz respeito às relações de parentesco que podem ser expressas por meio da pintura corporal, como, por exemplo, quando nasce o primeiro filho de um casal. Nesta ocasião, tanto os pais como algumas pessoas da aldeia expressam, por meio da pintura do corpo, relações que dizem sobre o status e o grau de parentesco com o recém-nascido, recebendo cada pessoa uma pintura correspondente à sua localização na categoria a qual pertence, e sendo a duração da pintura determinada com base no grau de proximidade com o recém-nascido (op. cit.: 93).

Noção de Corpo. Se há algum tempo esta categoria vem sendo utilizada para compreender o modo como as sociedades sul ameríndias elaboram sua organização social, cosmológica e ritual, centrada no corpo como idioma simbólico local, faz-se necessário no desenrolar de uma nova vertente, que se constitui pela Antropologia da Criança, que se percebe o rendimento teórico desta categoria aplicada a um campo que há pouco não era alvo de interesse sistemático e aprofundado por parte dos etnógrafos: a criança indígena em sua especificidade.

O artigo sobre “*A criança marubo: educação e cuidados*” de Delvair Melatti e Júlio Melatti, apresenta uma descrição dos cuidados dispensados às crianças que vão desde antes do nascimento, passando pelos cuidados pós-parto, o primeiro banho, os primeiros anos, indo até a transição para a idade adulta. Embora os autores coloquem que a descrição que fazem possui inúmeras lacunas, e isso resultar, em parte, do fato da criança não ter sido o objetivo central da pesquisa, as descrições são muito perspicazes por apresentarem aspectos marcantes da vida da criança marubo, dando informações de como o processo de construção dos corpos ocorre ao longo da infância e continua por toda vida.

As mulheres marubo quando querem engravidar, realizam alguns procedimentos que estimulam a concepção, como a ingestão de vegetais, que também podem ser esfregados contra o corpo da futura grávida. Cânticos também são entoados pelos cantadores-curadores, os *Quechitxo*, que o realizam sobre o ventre da mulher ou sobre um mingau que a mulher deve tomar. Assim que a mulher resolve aceitar a criança que concebeu, precisa tomar certos cuidados para que a criança tenha um bom desenvolvimento. Daí em diante, tanto a mãe como o pai, vão deixar de comer determinados alimentos para que a criança não nasça com as características dos animais ingeridos (Melatti & Melatti, 1944: 294)²¹.

É interessante notar que os cuidados para que a criança nasça saudável; para que a mãe tenha um parto tranquilo; para que o corpo da criança seja perfeito, não se restringem apenas às prescrições alimentares. A mãe deve também evitar certos gestos e posições. Assim, se vestir o vestido pelos pés, a criança nascerá invertida e isso a tornará uma pessoa

²¹ Sobre os alimentos que a mãe deverá evitar durante a gravidez escrevem os autores: “não fará uso de ovos de galinha, de camaleão, de tracajá, de tartaruga, para que o parto não venha a ser demorado. No caso dos ovos dos três últimos animais a explicação é a de que eles contêm água e isso faz com que o líquido amniótico escape da mãe, prolongando o parto. Também não deve comer carne de tartaruga e de tracajá, pois esses animais têm casco duro e a criança terá dificuldade em passar pelo canal vaginal; e nem de jacaré, pois, devido a sua couraça comprida, tornará demorada a saída do bebê (...) devem ser evitados pela gestante: a goma e a massa de macaxeira para o bebê não nascer com os ossos moles; raízes de macaxeira emendadas, para ele não nascer aleijado (op. cit.: 294).

muito zangada. O feto na barriga da mãe ouve o que acontece fora do útero, por isso, quando ouve alguém falar de criança aleijada, a mãe engole saliva para que não ocorra o mesmo com o feto, que ouve essas coisas como zombaria (ibid.: 295).

No momento do parto a mãe é ajudada por outras mulheres que realizam o parto, cortam o cordão umbilical e preparam o primeiro banho. Durante o banho, a mulher faz com que as nádegas do bebê deslizem sobre as águas, para que ele não tenha febre, e é nesse momento que seu corpo é detalhadamente examinado. A placenta é enterrada para que os animais não a comam, caso isso aconteça, a vida da mãe ou da criança estará ameaçada (op. cit.: 295).

A criança até certa idade é atingida pelo que os pais comem, e assim que começa a andar, até por volta dos sete anos, o perigo aumenta, pois os alimentos por ela ingeridos também passam a ser perigosos.

Outro aspecto interessante do modo como o corpo é construído entre os marubos diz respeito às “amarrações” que são feitas nos pulsos, braços, cintura, tornozelos, nas pernas abaixo dos joelhos, e que ocorrem logo após o nascimento. Essas “amarrações” são feitas com fios de algodão que mais tarde serão trocados por outros. São realizadas para engrossar as pernas e os braços da criança, para que no futuro agüente o trabalho. Assim, os autores descrevem como acontece o “molde” do corpo da criança:

A pessoa convidada a colocar os primeiros cordões na criança, parente ou não, põe-na de bruços e lhe força as barrigas das pernas para dentro; estica-lhe as pernas; aperta-lhe as coxas; comprime-lhe as nádegas com as duas mãos; tudo isso para transmitir-lhe as formas de seu próprio corpo. Acredita-se que a criança adquirirá as qualidades de bom trabalhador da pessoa que lhe amarra os cordéis (ibid.: 293).

Percebe-se, nessas descrições, como o corpo da criança é constantemente construído, seja pelas prescrições alimentares que atingem diretamente os seus genitores antes mesmo de seu nascimento; como por cuidados que uma pessoa que pode ser parente ou não, tem ao “moldar” o corpo da criança, não lhe dando apenas uma forma, mas, sobretudo, lhe transmitindo as suas próprias qualidades, no caso, a disposição para o trabalho. Nota-se aqui novamente um empenho coletivo para que o corpo, em todas as suas dimensões, se torne um corpo que é pensado socialmente. A criança não está com seus traços físicos e sua personalidade definidas de antemão, é preciso que mãe, pai e outras pessoas contribuam para que a criança tenha o corpo desejado, que deverá ser construído ao longo de toda a vida e por toda a sociedade.

Em outro artigo de Júlio Melatti, intitulado “*Nominadores e genitores: um aspecto do dualismo Krahó*”, este autor pretende apontar para a conexão que existe entre as pessoas que transmitem os nomes pessoais (os nominadores) e aqueles que se submetem a certas restrições alimentares e sexuais em virtude de sua ligação biológica com seus filhos (os genitores). Ao descrever aspectos do dualismo Krahó, Melatti apresenta dados que informam sobre o modo como esse povo compreende a concepção e as ligações que existem entre o corpo do genitor e da criança.

Tanto o homem como a mulher contribuem com substâncias que formam o organismo do novo ser, sendo que uma criança pode ter apenas uma genitora e mais de um genitor, pois os homens que tiverem relações com uma mulher grávida, contribuirão para a formação do organismo do bebê (Melatti, 1968: 142). Assim que nasce a criança, a mãe e os pais biológicos do bebê devem respeitar, durante um certo tempo, alguns tabus. Aqui, as restrições não são apenas alimentares, mas também prescrevem que os genitores não fumem, não realizem trabalhos pesados, não tenha relações sexuais e não falem em voz alta. Nos primeiros dias após o nascimento da criança, os genitores só podem se alimentar de batata-doce, inhame, milho branco e coco-macaúba. Tais prescrições vão cessando com o passar do tempo e aos poucos, sendo que matar cobra, poderá ser o último tabu a ser suspenso. Como nos casos já citados, a quebra desses tabus pode ocasionar doenças, defeitos ou mesmo a morte da criança, podendo também ter conseqüências indesejáveis para o próprio corpo do genitor (op. cit.: 143). É interessante notar que, quando uma pessoa adoece, as prescrições necessárias para a sua recuperação envolvem um número de pessoas com quem o enfermo possui uma certa relação biológica. Assim,

Quando um indivíduo fica gravemente enfermo ou quando é mordido por cobra, mesmo sendo adulto, tanto os indivíduos que o geraram como os que ele gerou e também os que tenham sido gerados pelo menos por um de seus genitores, têm, todos juntos, de respeitar certos tabus, sobretudo alimentares, até a recuperação do doente (ibid.: 143).

O autor segue fazendo a sua análise descrevendo o modo como ocorre a transmissão de nomes²², e apontando para a intensa ligação que existe entre laços biológicos e sociais que são postos em práticas por meio das relações que formam pessoas. Se por um lado, o organis-

²² Os professores Robert Crépeau e Maria Dorothea Post Darella que participaram da banca de defesa desta dissertação atentaram para a relevância da nomação no processo de construção e da compreensão da pessoa Kaingang e da pessoa Guarani. Entretanto, por este aspecto não ter sido abordado na pesquisa de campo não foi problematizado na presente revisão que realizo a respeito da Noção de Corpo.

mo é dado pelo genitor, é o nominador quem insere a pessoa na trama social, o que faz com que o autor denomine a transmissão do nome pessoal como uma “forma figurada de procriação” (ibid.: 146).

É possível notar, mais uma vez, a construção contínua e coletiva do corpo e da pessoa. Como foi descrito, os cuidados com o corpo de um indivíduo perduram ao longo de sua vida, bem como os laços biológicos que ligam sua pessoa aos seus genitores, irmãos e filhos, e também os laços sociais que o inserem em um emaranhado de relações passadas (não todas) por seu nominador junto com seu nome pessoal. Todas essas relações apontam para a noção de que não se pode ser completo sozinho, há a necessidade inexorável da existência de outros, para que se tenha um nome, um corpo, uma identidade.

Continuo com a descrição dos cuidados corporais destinados às crianças, demonstrando a partir dos dados encontrados em campo aspectos que se aproximam das observações etnográficas acima apresentados. Torno a enfatizar que os aspectos corporais aqui sublinhados servem como subsídio para compreender melhor como os corpos de antigamente eram construídos pelos grupos pesquisados e procuro com isso traçar uma trajetória histórica na tentativa de apresentar a permanência de uma construção corporal que continua sendo posta em prática, a despeito da não realização dos cuidados corporais de antigamente, e com a participação da escola neste novo processo de fabricação e percepção do corpo da criança.

Começo pelas descrições obtidas por meio de entrevistas realizadas com senhoras mais velhas e um professor do grupo Kaingang, para depois apresentar as descrições fornecidas por um casal mais velho do grupo Guarani.

As entrevistas realizadas entre os Kaingang foram registradas através de gravações com fitas cassete. A escolha deste tipo de registro foi feita com base no número de informações que o tema dos cuidados corporais suscita, ou seja, a quantidade de dados e os detalhes que as prescrições sexuais e alimentares e os cuidados com o corpo do bebê demandam uma técnica de registro que possa dar conta deste universo repleto de práticas e significados que não foi possível registrar apenas pela memória. Assim, o uso do gravador foi muito útil por tornar a análise dos dados mais precisa e rentável.

Entretanto, ao tratar do tema dos cuidados corporais entre os Guarani assim como de qualquer outro tema, não considerei apropriado utilizar nenhum tipo de técnica de registro, a não ser a escrita, pelo fato de não ter tanta intimidade com o grupo, e não sentir segurança para utilizar métodos que parecessem distantes demais, e me deixassem mais longe do que eu

estava junto a este grupo. Deste modo, todos os dados obtidos sobre os Guarani foram registrados no diário de campo.

2.1 Cuidados Corporais Kaingang

Entre os Kaingang o corpo do bebê era foco de diversas práticas que buscavam garantir a saúde e a força da criança. Como foi possível demonstrar por meio das etnografias descritas aqui, os cuidados e atenções com a criança antecedem o seu próprio nascimento. Tanto a mulher como o homem podem tomar remédios do mato para que a mulher consiga engravidar. Não consegui saber quais eram as substâncias utilizadas para a preparação desses remédios mas, pelas informações que obtive, consistiam em sua maioria em ervas retiradas da vegetação circundante e que passavam por um processo de infusão.

Após o parto, certos cuidados com a placenta e com o cordão umbilical²³ precisam ser tomados para que a criança tenha um corpo saudável e seja forte. Assim, o cordão umbilical é cortado com uma lasca de taquara e guardado em um recipiente para ser enterrado ao pé de uma planta forte, para que dessa forma, a criança também seja forte. Segundo D. Carmelinda, uma das senhoras kaingang entrevistadas, é preciso que esses cuidados com o umbigo da criança seja tomado para que ela não cresça perdida, sem rumo, sem direção e para que também não tenha uma saúde frágil.

Já a placenta que é conhecida entre os Kaingang como o “companheiro” da criança deve ser enterrada próximo da casa, por um homem da família do recém-nascido. É preciso que o “companheiro” seja protegido em um lugar onde nenhum animal mexa, para que a

²³ Importante destacar que as atenções dispensadas ao cordão umbilical e à placenta se constituem como práticas recorrentes em diferentes sociedades e podem sinalizar a importância simbólica que possuem ao serem alvo de vários cuidados para garantir a saúde e o comportamento da criança. Sobre a importância que o corte do cordão umbilical possui entre os Piro (grupo da família Aruák), Peter Gow coloca que é preciso compreender a idéia que este grupo possui a respeito do que deve ser o “feto”. Assim, para os Piro “a criança recém-nascida é uma unidade completa de 'bebê' + cordão umbilical + placenta” (Gow, 1997 : 48). É preciso, então, que alguém corte o cordão umbilical, que divida o corpo do recém-nascido em dois, separando-o de si mesmo. Nas palavras do autor, é no ato de cortar o cordão umbilical que “está contida toda a ontologia dos Piro” (ibid.: 48), e para entendê-lo é preciso conhecer os dois modos como os Piro se reconhecem como humanos. Assim, chamam a si mesmos de *yine* “Humanos” e se chamam entre si de *nomolene* “meu parente”. Os dois termos são co-extensivos, pois ser Humano é ser parente de outros Humanos. Entretanto, para cortar o cordão umbilical, é preciso que se encontre um *yine* que não seja *nomolene*. Esta é uma ocasião complexa, pois a pessoa que realiza este ato, divide o recém-nascido em dois: um Humano e um Outro (a placenta); é por meio desta operação que a criança pode se tornar completamente Humano. Mas para dividir o novo Humano ao meio, é preciso encontrar um Humano que assuma que ele próprio não é completamente Humano aos olhos do pai da criança, ou seja, ele deve assumir o papel de Outro (ibid.: 49). Após o corte do cordão, o Humano que teve a sua condição de *nomolene* negada pelo pai do novo Humano, entra em uma nova rede de relações que o liga à criança e aos pais da criança, constituindo assim uma espécie de hiperparentesco que é caracterizado pela memória e respeito que marcam as relações de parentesco (ibid.: 49).

criança seja saudável.

A mãe, após o parto, deve permanecer em resguardo por 7 dias junto com seu bebê em um quarto escuro e fechado, estes cuidados são para que o bebê não pegue nenhuma doença e se fortaleça para depois finalmente ir a público. Durante este período a mãe deve alimentar-se de alimentos leves, como por exemplo, uma sopa de galinha. Comidas pesadas como feijão, carnes de porco e de outros animais devem ser evitadas.

Nas entrevistas que realizei não houve menção as prescrições durante a gestação, mas, segundo Oliveira (1996) que escreve a respeito do “*Sistema Cultural de Saúde*” dos Kaingang da aldeia Xapecó, os cuidados em relação à dieta e prescrições entre os Kaingang iniciam a partir do quarto mês de gestação. Assim, as relações sexuais devem ser mais espaçadas e a mãe deve tomar determinados chás para aquecer a criança na barriga. Como coloca a autora:

A dieta futura da mãe começa desde o início da gestação, sendo acentuada de forma mais marcante a partir do quarto mês, quando os intercursos sexuais devem ser mais espaçados e a gestante deve usar determinados chás, como por exemplo, uma colher de sopa de chá de guavirova (*Campomanesia xantocarpa*) – cozida com três folhas – todos os dias à noite, sendo que o mesmo serve para “*esquentar a criança*”. Deve ser tomado “*um capão*” do mesmo chá no dia de ganhar a criança porque “*dá suador*” (OLIVEIRA, 1996: 42).

Após o nascimento e durante os primeiros anos de vida o leite materno é o principal alimento da criança. Com o passar do tempo alimentos “levianos” começam a fazer parte da alimentação da criança. Assim explica o professor Valmor:

Quando ela (a criança) começa a se alimentar, são comidas leves igual eles falam, comida leviana falam os mais velhos então é sopinha de arroz, uma farinha torrada né, carne muito pouca a não ser na sopa, caldozinho de carne, né, não pode dar muita carne pra ela, carne mesmo sabe, a não ser o caldo. E as comidas típicas que nós temos hoje né, comestível nosso que tem na mata, né (Valmor Mendes de Paula, abril de 2006).

Outros alimentos são prescritos para as crianças, evitando que ela, ao comer a carne de determinados animais, não se “contamine” com características indesejáveis. Da mesma forma, comer a carne de animais fortes faz com que a criança cresça forte:

...quanto a alimentação no decorrer do crescimento dela (da criança) também tem partes proibidas, por exemplo, a cabeça de animais a criança não come, dependendo do tipo de animal ela não pode comer a cabeça; não pode comer a parte traseira, senão fica pesada pra correr, fica pesada pra se mover. Por que dependendo do tipo de animal, se é um animal fraco, tu dá uma paulada daí ele cai, e a criança também vai se criar dessa maneira, então quando é um bicho, um animal forte, que leva

paulada na cabeça e não morre aí a criança pode comer, ela vai se criar igual o animal, né, pode bater a cabeça que não faz nada, né, então são esses tratamentos que a criança tem quando é pequena (Valmor Mendes de Paula, abril de 2006).

Nota-se aqui um importante aspecto relacionado às prescrições alimentares e que se constituem como parte fundamental dos cuidados corporais realizados durante e após a gravidez e que acompanha a criança durante o seu crescimento. No caso dos Kaingang, as prescrições alimentares, que ocorrem mais intensamente após o nascimento da criança, trazem uma característica interessante da relação existente entre o alimento e aquele que o come, que em termos gerais pode ser definida por uma relação de contágio colocada em prática a partir do momento em que a criança ingere o alimento. O que chama atenção aqui não é o efeito metonímico que através da ingestão do alimento, passa as características físicas do animal para a criança, mas, sobretudo, para a relação que existe entre esta fase da vida do ser humano e a sua suscetibilidade perante o mundo natural. Durante os primeiros anos de vida, a criança passa por uma série de cuidados que garantem que ela cresça forte e saudável e desenvolva um comportamento que seja apreciado dentro do grupo do qual faz parte. Entretanto, todos esses cuidados e técnicas corporais procuram fazer com que tais práticas construam antes de tudo um ser humano.

No caso dos Kaingang, esta fragilidade é percebida também no que se refere aquilo que é considerado a parte “espírita” da criança. Segundo meus interlocutores, o “espírito” da criança é “fraco” e pode facilmente ser subtraído, deixando-a doente e mesmo levando-a a morte, caso não seja trazido de volta a tempo. Assim, quando os adultos levam a criança para o mato, às vezes, o “espírito” se perde e é preciso que a mãe chame a criança para que o “espírito” acompanhe o corpo.

Após o nascimento do bebê, a mãe passa por uma série de amarrações feitas com panos de algodão que servem para deixar a mulher com o corpo bonito após o parto. A criança também é amarrada para que fique com o corpo duro.

À medida que a criança vai crescendo, além de certos alimentos que são prescritos existem chás que são utilizados para desenvolver alguma habilidade desejável na criança. Assim, coloca Valmor:

...no decorrer do tempo da criança que ela vai crescendo tem todo um tratamento pra se criar forte, tratamento pra ser uma criança ligeira, rápida né (...) pra subir em árvore daí tem o caldo de uma fruta que a criança lava a sola do pé, pra pisar na madeira, o pé dela agarra na madeira, daí vai até lá em cima; aí já tem o remédio pra criança tomar pra não ficar com... olhar lá de cima e achar que a altura é ruim e ele

acabar ficando tonto né, tem outro remédio pra ele ficar com os ossos fortes, pra não quebrar fácil (Valmor Mendes de Paula, abril de 2006).

Entretanto, tais práticas e cuidados não são mais realizados e segundo o que colocam os Kaingang dois fatores parecem interferir de maneira preponderante para a não realização desses cuidados corporais.

Uma das causas está relacionada ao crescente número de partos que passaram a ser realizados em hospitais localizados na cidade próxima a TI. Em decorrência disso, alguns cuidados que eram realizados após o nascimento do bebê, deixaram de ser praticados, como foi o caso dos cuidados que se tinha com o cordão umbilical e com o “companheiro” da criança. Como coloca D. Carmelinda, os cuidados iniciais com os restos do parto eram essenciais para que a criança desenvolvesse um corpo saudável e também tivesse um comportamento desejável. Assim, com os nascimentos ocorrendo no hospital, a placenta e o cordão umbilical passaram a ser jogados fora e a mãe já não pode mais realizar o resguardo após o parto porque no dia seguinte já sai na rua para voltar para casa. D. Carmelinda justifica que por estes motivos, a criança quando volta para casa já chega doente e não há remédio que consiga dar conta das doenças que as crianças passam a ter. Valmor acrescenta que a realização dos partos em hospitais prejudica também a saúde da mãe. Assim, coloca o professor:

Nos hospitais, já [é] praticamente uma coisa que não é nossa, não é da nossa cultura, e a gente nota no decorrer de um tempo pra cá que essas mães que ganham nos hospitais tem muito problema de saúde porque elas saem de lá e não tem resguardamento nenhum, então não tem aquela dieta toda pra se tratar em casa, se tratar no quarto fechado, ela chega do hospital, se tiver roupa pra lavar ela tá lavando, já vai no rio, então (Valmor Mendes de Paula, abril de 2006).

Se por um lado o hospital é relacionado à fragilidade da saúde das crianças que passaram a nascer em hospitais, por outro lado, a escola é apontada aqui como um lugar que contribuiu para a mudança de comportamento das crianças, e como coloca D. Carmelinda, esta mudança também foi para pior. Segundo as narrativas dos mais velhos, tanto o hospital como a escola, são lugares que passaram a fazer parte da vida dos Kaingang, e possuem uma relação direta com a não realização de determinados cuidados e técnicas corporais que eram praticados no passado. Por conseguinte estes dois lugares possuem uma ligação singular com o corpo, seja com seu aspecto físico, no caso do parto realizado no hospital, seja em relação ao seu aspecto social e corporal, adaptado e educado no âmbito da escola.

Para D. Carmelinda as crianças de hoje são muito desobedientes e não respeitam os mais velhos. Esta foi uma constatação que durante o período de campo apareceu em diferentes momentos e foi problematizada entre os professores que não sabem lidar em determinadas situações com a intensa agitação e desobediência das crianças. Segundo D. Carmelinda, a escola é uma das responsáveis por este comportamento indesejado. Isto se deve em primeiro lugar ao fato da escola tirar as crianças de perto dos mais velhos, e elas não respeitarem e nem aprenderem mais com eles. Em segundo lugar, D. Carmelinda acrescenta que os professores não sabem educar as crianças, deixando-as muito soltas, sem limites. Quando lembra das crianças de antigamente, ou mesmo de quando era criança, percebe as diferenças, lembrando de como os adultos e mais velhos eram respeitados.

Antes de entrar na questão da escola e sua relação com o corpo, apresento os cuidados corporais que eram praticados antigamente entre os Guarani, para em seguida introduzir a discussão sobre as práticas corporais que se efetivam no contexto escolar, gerando corpos distintos daqueles construídos por meio das técnicas corporais do passado.

2.2 Cuidados Corporais entre os Guarani

Antes de entrar nas descrições coletadas em campo a respeito dos cuidados corporais dispensados às crianças, apresento algumas considerações realizadas por Mello (2006) sobre o processo de concepção de um novo ser humano entre os Guarani.

A pessoa Guarani é formada a partir da combinação de vários espíritos ou essências vitais, denominados *nhe'egue*. Uma pessoa humana se constitui a partir do equilíbrio entre dois espíritos principais: o *nhe'e* relacionado e oriundo dos planos cósmicos, e o *aã* ligado ao corpo, ao sangue e à carne, caracterizando-se por ser a parte mundana da alma, e se manifestando na forma de sombra do corpo (Mello, 2006: 143).

A “alma” Guarani é formada por no mínimo esses dois espíritos, *nhe'e* e *aã*. O *nhe'e* da criança é enviado pelos deuses protetores dos humanos e vem ao mundo acompanhado por um *nhe'e mbareté*, que é um espírito auxiliar, provido de racionalidade e que acompanha o espírito da criança (Op.cit: 144). Para que o *nhe'e* da criança se “acostume” neste mundo é preciso que a família humana da criança realize uma série de procedimentos que se inicia durante a gravidez e dura muitos meses. Tais procedimentos, como já demonstrado aqui a respeito de outros grupos, constituem-se fundamentalmente em prescrições alimentares, resguardos, condutas rituais, que devem ser seguidos pelos pais e outros parentes da criança que serão observados pelo *nhe'e mbareté*.

Para os Guarani, a pessoa passa a existir neste mundo a partir do momento da concepção, mas, o processo para torná-la humana poderá durar anos. Durante o ato sexual, os deuses protetores da mãe e do bebê enviam um espírito para morar no útero da mulher. A constituição do *nhe'e* da criança dependerá da conduta dos seus pais, principalmente da mãe. Assim,

As mulheres que se conduzirem mal durante a concepção e gestação de seu bebê, praticando adultério ou outras condutas reprováveis, dificilmente conquistarão a confiança dos *nhe'rukuery*. É preciso inspirar muita confiança aos *nhe'rukuery* para merecer um novo *nhe'e* em *yvy vai* (este mundo), pois é muito desagradável a eles presenciar certas ações humanas, reprováveis nos mundos de onde são oriundos, nos quais a imperfeição não existe. Alguns *nhe'egue* nunca tiveram em *yvy vai* antes, portanto, são muito susceptíveis a não gostar daqui e voltar para seu mundo. Neste caso, a maioria das vezes, a criança morre e quando não morre, terá seqüelas irreversíveis e será uma pessoa de difícil trato, mais agressiva, mais irritável, menos inteligente, menos sociável, pois sua alma será composta apenas pelo seu espírito terrestre, o *aã* (Op. cit.: 145).

O leite materno também é fundamental para que o *nhe'e* da criança permaneça neste mundo, sendo importante tanto para a constituição fisiológica do corpo como para a formação espiritual da pessoa (Op. cit.: 145).

Durante alguns anos, os pais devem seguir certos preceitos rituais para que o *nhe'e* da criança não volte para seu mundo de origem. O *nhe'e* só “toma assento” na criança quando ela começa a falar²⁴, neste momento, ela torna-se um humano completo.

Os dados coletados em campo a respeito dos cuidados corporais dispensados para as crianças guarani foram obtidos por conversas realizadas em sua maior parte com o casal Maria Cecília Barbosa e Seu Maximino Mariano Moraes. Foram eles também quem me acolheram durante o curto período de tempo que estive entre o grupo Guarani. Maria Cecília foi quem me introduziu ao grupo e forneceu a maior parte das informações sobre a escola Guarani, uma vez que ela era a professora que dava aula para as crianças da 1ª a 4ª série.

A conversa sobre cuidados corporais teve início em uma tarde, quando próximo ao fogo feito no chão eu, Maria Cecília e seu marido Maximino compartilhávamos uma cuia de chimarrão e olhávamos as crianças brincarem próximas a nós. Na realidade, observar as crianças costuma ser uma atividade muito comum entre os adultos deste grupo quando se

²⁴ Conforme Mello, *nhe'e* além de ser a parte da “alma” Guarani relacionada aos planos cósmicos superiores, também é o termo utilizado em guarani para “palavra” (Mello, 2006: 150).

reúnem para conversar e beber uma cuia. Geralmente, as crianças que circulam por toda a aldeia costumam estar por perto e brincar das mais variadas formas, mas uma delas e que despertou minha atenção foi a brincadeira de se pendurarem em árvores. A habilidade e velocidade com que sobem e descem dos troncos e ao mesmo tempo suspendem as crianças menores que querem participar da brincadeira é um momento interessante de ser observado e que traz à tona questões que fornecem indícios de como simples brincadeiras moldam e transformam os corpos das crianças.

A respeito dos dados coletados entre os Guarani, notei que muitas das práticas e atenções dispensadas aos corpos de suas crianças eram semelhantes àquelas praticadas pelos kaingang, guardando, contudo, algumas diferenças entre os dois grupos.

O primeiro fato em comum está relacionado à não realização dessas práticas atualmente e disso ser consequência dos mesmos motivos. Mas antes de entrar nestas questões descrevo como eram realizados os cuidados com o corpo do bebê antigamente entre os Guarani.

Da mesma forma que ocorre entre os Kaingang, os Guarani possuem “remédios do mato” com diferentes fins relacionados à gestação. Assim, Maria Cecília esclarece que há remédios para engravidar; para ter muitos filhos como há também remédios para não engravidar, entre esses últimos pode-se escolher entre não engravidar temporariamente ou nunca engravidar. Existem remédios para mulheres e para homens, porém não obtive maiores detalhes sobre quais são tais remédios e como são preparados.

Sobre o resguardo da mãe, Seu Maximino explica que logo após o parto, a mãe e o recém-nascido devem permanecer em resguardo durante o período de 45 dias, sendo que durante a primeira semana a mãe e o bebê não devem sair do quarto que precisa permanecer fechado e escuro. Respeitando o tempo de resguardo a mãe garante que o filho seja forte.

O pai da criança também precisa realizar um resguardo de 7 dias, não podendo durante este período realizar trabalhos como roçar, caçar, etc., não podendo também se interessar sexualmente por outra pessoa. Sobre este último aspecto, Seu Maximino explica que se o homem se interessar por outra mulher, acontece de um bicho do mato, por exemplo, uma onça, mandar um filhote em forma de moça para conversar com o pai toda vez que este for para o mato. Caso o homem acabe sendo seduzido pela “moça” ele pode correr o risco de virar bicho também e toda vez que voltar para casa, vai enxergar a “moça” por todos os lados.

A respeito dos cuidados com o cordão umbilical e os restos do parto foi possível notar aproximações com os cuidados praticados entre os Kaingang, a começar pela denominação que é dada por ambos os grupos para a placenta, que é chamada de “companheiro da criança”.

Assim como entre os Kaingang, os Guarani costumavam após o parto enterrar o “companheiro” para que este ficasse a salvo de ser comido por animais. Com o umbigo costumava-se fazer um colar que era usado pela criança e dizia-se que quando uma criança era agitada e corria de um lado para o outro, era porque havia perdido seu umbigo e estava à procura do mesmo.

Um aspecto interessante que parece ser bem representativo do modo como o corpo da criança é percebido e construído entre os Guarani se refere ao que em minha conversa com Maria Cecília foi denominado de “alminha” da criança, e que em outras palavras, representa o lado “espiritual” que é parte constitutiva do corpo guarani. Seu Maximino, ao descrever aspectos da “alminha” do bebê, esclarece que quando a criança é pequena, a alma segue o pai, por este motivo é que o pai não pode roçar durante um período, pois ao revolver a terra com a enxada ele pode acabar machucando a “alminha” que está ao seu lado. Da mesma forma, quando o pai passar por uma encruzilhada, deve deixar um raminho pelo caminho que escolher e falar em voz alta para onde vai, para que a “alminha” siga o mesmo caminho e não se perca do pai. Assim, ao passar por um rio, o pai deve deixar um pedaço de madeira para “alminha” passar²⁵. Sobre estes aspectos Hélène Clastres (1978) atribui o fato do pai não realizar muitas atividades um pouco antes do nascimento da criança para que direcione todo seu pensamento para a criança que vai nascer. Assim, da mesma forma ao passar por caminhos bifurcados deve fechar os demais para que a criança tenha um só caminho por onde passar Assim, escreve a autora:

Quando uma mulher chega ao término de sua gravidez, recomenda-se ao pai da criança que “se abstenha de fazer coisas múltiplas”. Isso significa, neste caso, que deve abster-se de toda atividade (cortar madeira, fabricar flechas, etc.) – pois ele deve concentrar todo seu pensamento na criança que vai nascer, sem o que a palavra em vias de se encarnar poderia extraviar-se. Pela mesma razão deve, quando percorrer os caminhos, fechar os que bifurcam e lançar pontes em cima dos cursos d’água que atravessa. É preciso que a palavra da criança só tenha um único caminho. (H. Clastres, 1978: 101).

Ainda sobre a “alminha”, quando o pai sair de casa deve passar cuspe na testa da criança para que a alma não o acompanhe. Maria Cecília acrescentou também que o bebê só

²⁵ A respeito das prescrições que o pai da criança deve seguir escreve Mello: “O pai também deve seguir o *imemby pytã'i* (couvade) nos primeiros dias após o nascimento do bebê. Assim, como a mãe, não deve tomar banho frio, não pode comer batata doce ou feijão. Também não pode comer *pirai* (peixe), carne de caça, ou carne da cidade. Nem nada muito salgado, doce ou ácido (laranja, limão e pimenta, por exemplo). O pai também não deve fazer serviço pesado, não pode cavar buracos, jogar futebol, brigar ou namorar outra mulher. Quando ele sair de casa deve carregar um galho e ir marcando o caminho com ramos em cada encruzilhada por onde passar. Se estiver na cidade, deve cuspir no chão em cada esquina que dobrar e andar o máximo possível em linha reta, porque o espírito da criança o acompanha e pode se perder (Mello, 2006: 149-150).

dorme quando o pai chega, pois a alma chega com o pai e a criança enfim pode dormir. Caso aconteça do pai voltar e a criança não dormir é porque a “alminha” se perdeu. Então o pai deve gritar para que o beija-flor traga-a de volta e a criança consiga dormir.

Ao lembrar dessas práticas que não são mais realizadas entre os Guarani Seu Maximino comenta que tomou todos os cuidados necessários para que seus filhos tivessem um corpo saudável. Ele tem dois filhos, o mais velho tem trinta anos e o mais novo tem doze, e embora Seu Maximino afirme ter realizado todos os cuidados, não foi suficiente para que um de seus filhos desenvolvesse um corpo saudável, e isto, segundo ele, parece estar diretamente relacionado aos cuidados iniciais referentes ao momento pós-parto. Assim, conta Maria Cecília que ela teve seu filho mais velho em casa e, o parto foi realizado por uma parteira da comunidade. Este filho sempre foi forte e saudável e nunca precisou ir para o hospital. Já o seu filho mais novo nasceu no hospital e por este motivo, ele é fraco e vive tendo problemas de saúde. Seu Maximino explica que hoje tanto o pai como a mãe, não fazem mais resguardo, o bebê nasce no hospital e no outro dia já sai na rua para voltar para a aldeia, não havendo mais aquele cuidado de ficar em um quarto fechado e escuro para poder esperar o momento de estar pronto e poder vir a público.

Assim, segundo o que informam os mais velhos, o fato das crianças hoje nascerem em hospitais, e isto, ser consequência em parte de não haver mais parteiras, introduz uma determinada alteração nos cuidados que eram realizados antigamente e que passaram a não ser mais praticados. Entretanto, este fato se torna significativo dentro do contexto das práticas corporais não somente por trazer novos elementos que influenciam, ou não, na não realização de tais práticas, mas, sobretudo, por indicar que por trás dessas mudanças introduzidas no cotidiano da aldeia, há uma percepção de que os corpos que existem hoje não são os mesmos de antigamente. Dentro desta mudança de perspectiva, onde não há mais aquelas técnicas corporais do passado, não há também aquele corpo. Contudo, o que não se pode deixar de notar é que outras formas de perceber e conceber o corpo são ao mesmo tempo outros modos de se construir tal corpo.

No próximo item apresento como é possível por meio da relação entre corpo e escola, perceber elementos fundamentais que caracterizam novas técnicas corporais dentro do contexto escolar.

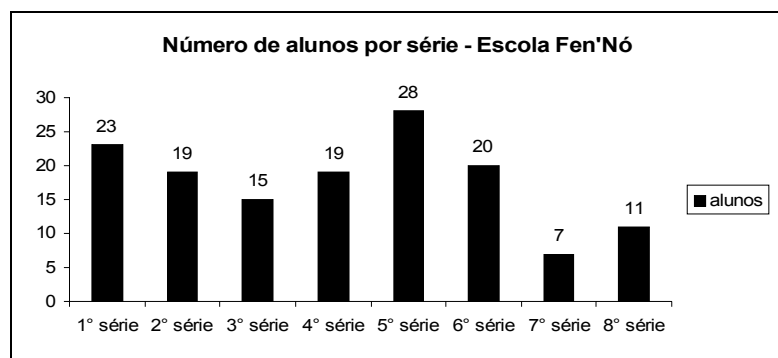
2.3 O Corpo na Escola

Durante o trabalho de campo foi possível perceber que tanto entre os Kaingang como

entre os Guarani, as queixas sobre o comportamento das crianças estava relativamente presente no cotidiano dos dois grupos. Entre os Kaingang esta constatação de que as crianças estão mais agitadas e desobedientes é um dos temas constantes que preocupam os professores na escola.

Entretanto, é preciso fazer algumas considerações sobre o comportamento das crianças na escola, pois há duas séries que chamam mais a atenção dos professores do que as demais: a 1ª e a 5ª série. De fato, após participar das aulas em diferentes dias observando da 1ª a 8ª série, notei que as duas turmas demandavam mais esforços dos professores para conseguir que os alunos prestassem atenção na aula e não fizessem bagunça. Alguns motivos podem ser apresentados como explicação dessa situação.

Primeiro, o número de alunos que em geral é um pouco acima da média das outras séries, a 1ª e 5ª série juntas somam cerca de 51 alunos em um total de 142, sendo que a 5ª série aparece como a turma mais numerosa com 28 alunos. A partir do gráfico abaixo é possível visualizar melhor as diferenças de alunos por série:



Fonte: Relação de alunos fornecida pela diretora da escola Mara Paulina referente ao ano letivo de 2006.

Como é possível notar, a 1ª série não possui uma diferença muito grande em relação às demais séries iniciais (da 1ª a 4ª série), mesmo assim se constitui como a turma mais numerosa. Já a 5ª série com 28 alunos é a maior turma de toda a escola e a isto pode ser atribuído, em parte, ao fato de ser nesta turma que os alunos guarani passam a estudar na escola Fen'Nó.

Outro motivo para estas duas turmas, a 1ª e 5ª série, serem mais agitadas pode ser justificado pela ruptura que existe de uma série para outra e que ocorre de maneira mais abrupta nestas duas séries que são as iniciais dentro do grupo dos quais fazem parte.

No caso da 1ª série, antes das crianças entrarem para a escola Fen'Nó elas freqüentam

por um período aproximado de 3 anos o Centro de Educação Infantil Municipal Toldo Chimbanguê. Durante este tempo as professoras realizam atividades como desenhos, pinturas com guache, brincadeiras e também iniciam a alfabetização em português. O que mais diferencia esta escola da escola Fen'Nó é o fato das crianças gozarem de uma liberdade que elas não vão mais experimentar depois que passarem para a 1ª série, conseqüentemente depois que deixarem essa escola. Assim, no Centro de Educação Infantil elas chegam as 8 horas da manhã e vão para casa as 16 horas e 30 minutos. O único momento em que precisam estar reunidas fazendo a mesma coisa é durante os intervalos que são dados para servir o lanche e o almoço. Durante o resto do tempo, embora a professora desenvolva atividades com as crianças, elas não precisam fazer o que elas não querem, nada é cobrado delas, e por isso elas sempre estão brincando, correndo, desenhando sem nenhuma obrigação. São crianças que circulam por uma faixa etária que vai dos 3 aos 6 anos de idade e que atingindo a idade necessária e os requisitos para ir para a 1ª série elas mudam de escola.

Com a extinção da divisão que separava o primário do ginásio, sendo o primeiro constituído da 1ª a 4ª série e o segundo da 5ª a 8ª série, todas essas séries foram agrupadas formando o 1º grau, entretanto a estrutura curricular continuou a mesma²⁶. Assim, quando passam para a 5ª série existe um aumento do número de disciplinas cursadas e conseqüentemente uma maior divisão do tempo. Até a 4ª série existe para cada turma um professor principal que ensina conteúdos relacionados à alfabetização, à matemática e aos estudos sociais. Há ainda um professor de língua materna kaingang; um de educação física e um de educação artística. Somando ao todo quatro professores.

A partir da 5ª série este número aumenta devido à quantidade de disciplinas que passam a fazer parte do currículo. Assim, além de português, matemática, artes, educação física, língua kaingang, as crianças passam a ter aulas de geografia, história, ciências e inglês. O fato de aumentar o número de disciplinas se constitui como uma mudança significativa em relação às séries anteriores não apenas porque passa a haver uma maior divisão do tempo, mas pelo aumento de conteúdo que passa a fazer parte da vida das crianças. Isto acarreta em um aumento de conhecimentos que precisam ser apreendidos e que demandam dos alunos uma participação e uma responsabilidade que até então não fazia parte da sua relação com a

²⁶ Essa mudança ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (LDB 5692/71), quando o primário e o ginásio foram transformados em 1º grau com o intuito de evitar a ruptura existente entre os conteúdos e métodos utilizados nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e àqueles utilizados nas séries finais (5ª a 8ª séries). Esta descontinuidade continuou e novas medidas foram tomadas no sentido de promover mudanças na formação dos professores (Resolução CP 1/99 e Decreto 3.276/99), com o objetivo de evitar a ruptura entre as séries. Entretanto, como será apresentado aqui, no caso da escola indígena Fen'Nó, a descontinuidade entre as séries iniciais e as séries posteriores continuou.

escola. A partir da 5ª série as crianças passam a ter que escrever constantemente e isto leva a uma série de conseqüências que vão desde a postura corporal que passam a adotar para dar conta daquilo que precisam escrever como da relação que passam a ter com aquilo que aprendem.

Em outras palavras, para escreverem o que é ensinado e precisa ser registrado os alunos ficam sentados, durante um tempo considerável, na mesma posição segurando o lápis e escrevendo no caderno. Obviamente, esta posição não é estática e as crianças circulam pela sala, embora com menor freqüência do que costumavam fazer até a 4ª série. Entretanto, a forma como se dispõem espacialmente na sala de aula está previamente determinado por aquilo que devem fazer naquele período de tempo dentro daquele espaço. Sendo assim, independente da disciplina que eles estejam tendo, com exceção das disciplinas de educação física e de artes, os alunos estão sempre escrevendo e esta atividade passa a ser a prática mais constante da sua trajetória escolar da 5ª série em diante. Assim, pensar, refletir, criar, compreender, são partes constitutivas do processo pedagógico, mas secundárias quando comparadas com a atividade da escrita. Entenda-se aqui por escrita, a técnica corporal que esta atividade implica para que seja realizada, e não a técnica referente ao processo de criação e composição de um texto escrito.

Para escrever é necessária certa técnica que é iniciada desde os primeiros anos de alfabetização, e que se constituem em como segurar o lápis; a distância que o aluno precisa deixar entre a cadeira e a mesa para que possa escrever; a postura corporal que precisa ter enquanto está sentado escrevendo; a força que deve imprimir em um braço para que possa forçar o lápis contra o papel; a habilidade e coordenação motora que deve desenvolver para escrever uma caligrafia legível. Sem contar, a concentração que é necessária para poder realizar todas essas atividades simultaneamente. Todas essas técnicas começam a ser mais fortemente aperfeiçoadas a partir da 5ª série, que é o momento em que a escrita passa a fazer parte de modo mais incisivo do currículo escolar.

Assim, existe toda uma técnica corporal que demanda um esforço por parte de quem escreve para que a escrita se realize. O ato de escrever se torna mecânico na medida em que deve ser realizado com freqüência e sem maiores reflexões, afinal o aluno escreve (copia) o texto da lousa sem muitas vezes se dar conta do que está escrevendo, surgindo uma relação artificial e desvinculada de sentido entre o que é escrito e aquele que escreve. Esta relação ganha proporções maiores quando é dada ao aluno a tarefa de escrever uma redação. Neste momento, além de escrever o aluno precisa raciocinar e refletir sobre o que deve ser escrito, e entre essas duas ações: o ato de escrever (técnica corporal) e o de raciocinar (processo

mental) existe uma distância significativa, cultivada por uma pedagogia alheia aos sujeitos para a qual se destina. Por isso, não é difícil entender porque as atividades relacionadas ao exercício da escrita, como a redação, são atividades tão penosas para os alunos.

Contudo, o que destaca dessa atividade se relaciona com a construção corporal que passa a ocorrer para dar conta do que precisa ser aprendido. Assim, para escrever é necessário antes de tudo, que a criança aprenda a pegar no lápis e ficar sentada durante um tempo na mesma posição. Essas ações além de permitir com que o aluno exercite a escrita também acabam por disciplinar o corpo.

Retomando o porquê da 1ª e 5ª série serem apontadas pelos professores da escola como as turmas mais difíceis de se trabalhar e de manter sobre controle, nota-se que a partir das observações feitas sobre o comportamento dessas crianças em sala de aula, que existe uma mudança central no modo como elas precisavam se comportar nas séries anteriores e em como elas devem se comportar na série em que se encontram atualmente. Tal mudança antes de se constituir em um aumento de conteúdos, disciplinas, professores e deveres está fundamentalmente relacionada à mudança corporal que precisam desenvolver para dar conta daquilo que devem aprender.

Assim, no caso da 1ª série, as crianças deixam de ter aquela liberdade experimentada durante o tempo em que estavam no Centro de Educação Infantil e passam a ter que permanecer durante algumas horas sentadas em suas cadeiras, apoiadas em suas mesas devidamente enfileiradas. Este comportamento desejado rompe bruscamente com aquele que elas estavam acostumadas a ter na outra escola e as crianças não se adaptam ao novo modo de se comportar de maneira imediata. Este é um trabalho que demanda alguns anos de prática e que vai ser aperfeiçoado ao longo das próximas séries. Esta rigidez de horários e de posturas corporais que passam a fazer parte do cotidiano das crianças vão ser incorporados com o passar do tempo e, portanto, não são assimilados na 1ª série, que passa a ser um período de transição entre a escola antiga e a nova escola, ou em outros termos, é o tempo de adaptação que o corpo necessita para dar conta das novas técnicas que construirão um corpo mais disciplinado.

Já no caso da 5ª série também se pode atribuir o comportamento “incontrolável” dos alunos à mudança na estrutura em que se baseia a organização escolar a partir desta série. Assim, como foi possível demonstrar existe a partir da 5ª série um aumento no número de disciplinas que passam a fazer parte do currículo, o que em últimos termos, significa uma divisão maior do tempo e espera-se dos alunos que saibam respeitar os horários e realizem as atividades de cada disciplina dentro do tempo pré-estabelecido. Entretanto esta maior rigidez

com relação ao comportamento que as crianças devem ter é menor do que aquela que ocorre entre as crianças que passam da educação infantil para a 1ª série, pois as crianças ao passarem da 4ª para a 5ª embora se defrontem com todas as mudanças relativas a esta série, elas tiveram durante no mínimo quatro anos (o tempo em que cursaram da 1ª a 4ª série) dentro de uma estrutura similar, onde tinham horários definidos, com professores diferentes que ensinavam conteúdos específicos. O que ocorre é que, ao passar para a 5ª série há um aumento no número de professores, os conteúdos se tornam mais específicos e o tempo é dividido de maneira a dar conta da quantidade de disciplinas que precisam constar na matriz curricular.

O que parece indicar de forma mais proeminente a inquietação das crianças no caso da 5ª série pode-se relacionar ao aumento do número de alunos na sala de aula, o que representa uma diminuição do controle que o professor passa a ter sobre a turma.

De qualquer forma, o que se procura evidenciar sobre o comportamento das crianças na 1ª e 5ª séries, que foram apontadas pelos professores como as turmas mais “bagunceiras” e difíceis de trabalhar é o fato dessas duas turmas serem representativas de um dado maior, qual seja, elas são as séries iniciais de dois momentos distintos da educação fundamental, e que por estarem nesta posição, apresentam de maneira significativa as mudanças concernentes a estrutura do processo pedagógico direcionado para os alunos e respaldado em um controle cada vez maior do tempo, da disciplina e dos corpos das crianças. Assim, quando passa para 1ª série, inicia-se uma prática disciplinar que procura adaptar as crianças a nova configuração da sala de aula: cada criança tem sua mesa e sua cadeira, que devem estar alinhadas em fileiras voltadas para frente da sala onde se encontra a mesa e a cadeira do professor e a lousa para onde todas devem olhar quando o professor estiver escrevendo. Esta divisão espacial da sala de aula não existia antes da 1ª série e deve ser assimilada pelas crianças para que seus corpos possam se adaptar ao novo ambiente escolar, o que significa dizer que as crianças não podem circular livremente pela sala de aula como faziam na escola de educação infantil, precisam ficar o máximo de tempo que conseguem sentadas na mesma posição e este exercício vai ser praticado ao longo de toda sua trajetória escolar, na 2ª, 3ª e 4ª séries. Ao chegar na 5ª série há uma nova mudança que divide mais ainda o tempo e o que deve ser ensinado; ocorre uma fragmentação maior do horário de aula para que nele possam ser encaixados novos conteúdos. Algo que também será apreendido e aperfeiçoado ao longo das próximas séries.

A respeito da disciplina que é preciso ter para poder se comportar da maneira apropriada a cada série é preciso fazer algumas observações que contextualizam melhor o debate sobre o controle do corpo.

Em um dos capítulos que compõe o livro *Vigiar e Punir*, Foucault discute o controle que se busca ter em relação ao corpo. O autor coloca que é a partir da época clássica que o corpo passa a ser alvo de um intenso esforço para torná-lo útil e ao mesmo tempo dócil. Por meio de gestos, atitudes e posturas procura-se discipliná-lo para que se obtenha o máximo de aproveitamento possível. Os detalhes dos movimentos precisam ser minimamente cronometrados para que não se perca tempo e nem se desperdice força. As “disciplinas” inserem-se neste contexto como métodos por meio dos quais é possível enquadrar o corpo dentro de uma lógica de aproveitamento total. Porém, lembra Foucault que a disciplina como técnica para controlar o corpo não é uma descoberta do período clássico e tampouco o seu aparecimento pode ser precisado em um determinado momento da história, seja no tempo ou no espaço. Assim, a disciplina está presente desde há muito tempo em diferentes lugares agindo de modos variados: nos colégios, nos quartéis, nos conventos, nas fábricas, se constituindo como uma técnica central na construção de corpos submissos. Assim, nas palavras do autor, a disciplina:

fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade”, que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela um relação de sujeição estrita (Foucault, 1987: 119).

O que interessa desta análise que Foucault faz sobre a submissão do corpo por meio da disciplina é, sem dúvida, aquilo que remete ao controle do corpo dentro do contexto escolar. A distribuição dos indivíduos dentro de um determinado espaço é essencial para que se possa ter um conhecimento detalhado sobre o que ocorre dentro deste espaço. Portanto, é preciso individualizar os lugares, diluir a massa para que se consiga um controle total sobre os movimentos dos corpos e sobre as atividades que desempenham os indivíduos: nada pode ficar alheio aos olhos do mestre. Deste modo, a divisão por classes possibilita uma separação entre indivíduos com idades e conhecimentos diferentes classificados a partir de uma lógica hierarquizante que separa aqueles que sabem mais dos que sabem menos. Dentro da classe ocorre uma outra divisão, que é a organização dos indivíduos em fileiras. Assim,

o espaço escolar se desdobra: a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar (Foucault, 1987: 125).

O que parece mais interessante nesta forma de organizar o espaço escolar está presente no modo como ela se perpetuou através do tempo e manteve na sala de aula a estrutura das posições/relações entre aluno e professor. Assim, por trás desta organização espacial existe uma série de relações de poder e hierarquia que se inicia antes de tudo no controle que se pode ter sobre os corpos, este domínio se estabelece tanto no campo visual, onde tudo que acontece dentro da sala de aula é visualizado pelo professor, como na construção de uma técnica corporal, que em últimos termos, modela um comportamento dócil e obediente. Assim, não é apenas o fato de saber ficar sentado durante um determinado tempo que o aluno precisa aprender, mas antes, ter conhecimento de que a sua posição dentro daquele espaço é de submissão em relação ao professor e que deve se comportar da maneira como este último lhe ensinar. Tal noção não é apreendida de forma automática e talvez nem seja consciente, mas é algo que marcará desde os primeiros anos a relação do aluno com a figura do professor e conseqüentemente com a escola.

A distribuição dos alunos na sala de aula, colocados em cadeiras e apoiados em mesas enfileiradas como já foi observado aqui, é uma configuração espacial que se inicia na escola Fen'Nó a partir da 1ª série. Esta forma de dispor as crianças no espaço da sala talvez seja uma das características mais marcantes que indicam a mudança de postura corporal que as crianças devem ter neste lugar, moldando corpo e comportamento a partir de uma nova forma de organizar o espaço escolar.

Assim, quando peço para que as crianças desenhem a escola em que estudam, talvez não seja surpreendente o fato dos alunos da 1ª série desenharem com tanta freqüência a sala de aula com mesas e cadeiras enfileiradas. Em alguns desenhos aparecem além das fileiras uma mesa e uma cadeira que são maiores que as demais e se encontram em uma posição contrária a elas. É interessante notar que dos 30 desenhos coletados nesta turma, com o tema da escola, apenas dois aparecem com crianças dentro do espaço desenhado como sendo a escola, ou a sala de aula.

Comparando os desenhos da 1ª série com os das outras turmas (2ª, 3ª e 4ª) é possível perceber que com o passar das séries a noção de espaço se amplia na medida em que aumenta também a experiência e o convívio das crianças na escola. Entretanto, o fato das crianças da 1ª série desenharem a sala de aula com cadeiras e mesas enfileiradas não revela um desconhecimento por parte delas do espaço que engloba toda a área da escola, mesmo porque em alguns desenhos aparecem outros lugares relacionados à escola como a quadra de esportes e a cozinha. A sala de aula com sua disposição espacial previamente determinada em fileiras é para a maior parte dessas crianças o que mais chama a atenção e, se constitui como o fato

mais representativo do que é a escola para a 1ª série: um lugar fechado com cadeiras e mesas enfileiradas.

Não realizo aqui a análise dos desenhos, já que há um capítulo específico que discute o material produzido pelas crianças²⁷, mas o que procuro indicar por meio dos desenhos da 1ª série e através de toda discussão apresentada é que a estrutura disciplinar subjacente à organização da escola e mais especificamente do espaço da sala de aula exige um contínuo e prolongado adestramento do corpo por meio de técnicas que vão fazer efeito no decorrer da trajetória escolar de cada aluno. Neste sentido, é interessante perceber como o corpo pode ser fundamental para pensar a respeito das práticas pedagógicas atuais.

Há ainda algumas considerações que precisam ser feitas em relação às diferenças entre a escola kaingang e a escola guarani, diferenças essas que se refletem, entre outras coisas, no modo como o corpo é construído dentro desses espaços, indicando em últimos termos, como a escola passa a ser apropriada por cada grupo a partir de significados e práticas próprias de cada cultura.

Neste sentido, quando se coloca que a escola Fen'Nó é, hoje, o local central onde ocorrem as práticas corporais, através da disciplina e conseqüente controle sobre o corpo, além de afirmar que para os Kaingang o domínio e o aprendizado de tais práticas informam a respeito de como o grupo resignifica o papel da escola dentro do seu sistema cultural, procuro apresentar outro aspecto, que sem dúvida, evidencia a apropriação da escola a partir de elementos presentes no modo como os Kaingang se relacionam com “as coisas” que vem de “fora”.

Assim, como foi descrito no capítulo 1, a respeito da hierarquia que perpassa toda a organização social do grupo, estando presente na esfera do parentesco, da política, da cosmologia e em outros campos do sistema simbólico e ritual dos Kaingang, é possível notar aqui, no modelo da escola Fen'Nó, a presença de uma apropriação que ocorre por meio da permanência de grande parte dos elementos intrínsecos à antiga escola não-índia. Em outras palavras, toda a descrição que foi feita até agora a respeito da escola Fen'Nó não apresenta algo muito diferente das demais escolas destinadas para as crianças não-índias: salas de aulas com mesas e cadeiras enfileiradas; divisão das turmas por séries; disciplinas que compõe a grade curricular. Todos esses elementos são reelaborados e retomados a partir da óptica dos Kaingang do Chimbangue, entretanto, a estrutura da escola se mantém, da mesma forma, como se manteve a hierarquia política dos Kaingang, baseada na divisão dos cargos políticos em: capitão, cabo, soldado, estrutura esta que foi introduzida a partir dos cargos criados

²⁷ Capítulo 4 – Crianças Kaingang e Crianças Guarani.

dentro do Serviço de Proteção aos Índios.

A partir dessa constatação, qual seja, que a organização da escola kaingang se baseia em grande parte na forma como era estruturada a escola não-índia, que se localizava no mesmo lugar onde atualmente se encontra a escola Fen'Nó, é possível constatar também que a forma como o corpo é construído dentro desse contexto escolar reflete em determinado grau o modo como o corpo é pensado dentro da escola não-índia, ou seja, a partir da lógica da sociedade ocidental. Dessa maneira, a disciplina e organização que compõe a estrutura da escola Fen'Nó é pautada em um domínio do corpo, que busca “domesticá-lo” e controlá-lo no sentido de torná-lo dócil, de acordo com o que coloca Foucault. Neste sentido, não é a escola kaingang que segue e perpetua um modelo de submissão do corpo, mas é o modo como se baseia a instituição escolar de maneira geral, que mantém, ainda que de forma oculta, um controle sobre o corpo que não é evidenciado tão facilmente.

Por outro lado se a escola “domestica” o corpo ela própria passa a ser “domesticada”²⁸ pelo grupo no qual se insere. Se a escola Fen'Nó com toda sua hierarquia e disciplina se assemelha a escola não indígena, isso ocorre em parte porque os Kaingang introduzem no seio da instituição escolar aspectos que são próprios da organização social do grupo. Assim, a hierarquia que está presente em diferentes esferas da vida Kaingang também aparece na escola Fen'Nó como um aspecto que faz da escola algo que é apropriado e construído pelos Kaingang.

A respeito da escola Guarani é preciso fazer algumas considerações. Em se tratando de técnicas corporais é imprescindível lembrar que a dança entre os Guarani se constitui como uma das formas mais veementes de expressão e construção do corpo. A dança ainda se constitui como:

um exercício espiritual, que eleva o espírito às “batalhas do caminho”, neste mundo terreno e nos planos espirituais. A dança também alegra o espírito e o coloca disposto às viagens (Montardo, 1999 Apud: Mello, 2005: 3)²⁹.

A palavra seja cantada ou proferida em discursos, também é constituinte do corpo

²⁸ A respeito da “domesticação indígena da escola” Myriam Álvares escreve sobre como os Maxakali (grupo da família Maxacali) ao introduzir as aulas de xamanismo na estrutura da escola conseguem “articular dois registros simbólicos de significado” que ocorre entre a “transmissão de um saber tradicional e as modalidades do ensino escolar” (Álvares, 1999: 19). E é “sob o regime da diferença, domesticando-a (a escola) que os Maxakali buscam permanecerem os mesmos” (Op. Cit.: 10).

²⁹ Texto intitulado *Xamanismo Guarani: Arte, Corpo e Cosmologia*, apresentado por Flávia Mello no Grupo de Estudos: “Educação e Infância Indígenas” em 18 de outubro de 2005 no NEPI, CFH/UFSC.

guarani e é a partir do domínio da linguagem que a criança passa a ser considerada completa. Sobre a formação do corpo, Mello (2005) esclarece:

O corpo humano *oreeté* tem vida a partir do momento em que recebe seu *nhe'e* e perece quando este o abandona. A linguagem tem uma importância cosmológica fundamental no estabelecimento dos corpos das pessoas. Para os Guarani, o corpo humano é construído no ato da concepção. Ele é moldado durante a gravidez e dos primeiros meses de vida através da linguagem. A criança só está completa quando domina a comunicação humana e começa a se expressar. Um novo corpo humano só existe porque os deuses falaram do espírito que vem a essa terra (Mello, 2005: 8).

Na escola Guarani, as crianças também ficam sentadas em cadeiras e carteiras enfileiradas do mesmo modo como ocorre na Escola Fen'Nó, entretanto, há uma forma de lidar com a construção do corpo que ocorre de maneira recorrente e se manifesta a partir do movimento do corpo, seja por meio da dança, seja pela circulação das crianças pela sala e fora dela, como foi possível perceber a partir das observações realizadas na escola guarani.

Ficar em silêncio na sala de aula não é um requisito essencial para aprender. Da mesma forma, movimentar-se dançando, seja para ir até o cesto de lixo apontar o lápis, ou ficar em pé ao lado de uma colega desenhando junto, faz parte de como a escola é experimentada e vivida pelas crianças guarani. E permitindo que essas coisas ocorram na sala de aula, a professora Maria Cecília reitera a forma como os Guarani se apropriam da escola introduzindo nela, elementos que constroem os corpos das crianças, como por exemplo, a dança e a música, que são partes estruturantes do modo de ser guarani.

Da mesma forma que a hierarquia faz parte da escola kaingang reintroduzindo nesse espaço aspectos da cultura Kaingang, na escola guarani a dança e a música, que são elementos fundamentais da cultura Guarani, passam a estar presentes no dia-a-dia da escola. Assim, cada grupo em questão se apropria da instituição escolar de formas distintas e reintroduzem, nesse espaço, os elementos de sua cultura que são selecionados para fazer parte desse novo processo de ensinar e aprender dentro da escola.

A respeito do lugar do corpo dentro do contexto escolar, procurei através da descrição apresentada, trazer à luz do debate questões referentes ao comportamento incontrollável das crianças em sala de aula, como, por exemplo, a revisão de certas práticas pedagógicas que guardam em si técnicas corporais que fazem parte de todo processo em que se insere o aprendizado no contexto escolar. Assim, ter conhecimento do lugar central que o corpo possui dentro da estrutura pedagógica, significa compreender melhor, determinados aspectos

referentes não apenas ao comportamento das crianças, mas, sobretudo, ao modo como elas se relacionam com o espaço da escola e com aquilo que elas aprendem. O que não pode ser esquecido nesta reflexão é o fato de que pensar em conteúdos dissociados de corpos é fazer com que esta mesma prática se reproduza em outros níveis, como é o caso do aluno que aprende a postura corporal para escrever, mas, que não consegue redigir um texto.

Neste momento em que a discussão sobre educação escolar indígena se preocupa em “descristalizar” certas práticas pedagógicas no sentido de construir novos meios de tornar a escola algo mais próximo da comunidade indígena, inserir o tema da corporalidade pode render boas reflexões sobre antigas práticas que costumam estar presentes no dia a dia da escola.

Capítulo 3 – A Educação Escolar Indígena na TI Toldo Chimbangue

3.1 Educação Escolar Indígena

Nos últimos anos o tema da Educação Escolar Indígena vem ganhando espaço nos mais diferentes âmbitos: nas Organizações Não-Governamentais; na Academia, reunindo disciplinas como: a antropologia, a lingüística, a pedagogia; nos Órgãos Governamentais responsáveis por pensar as políticas públicas voltadas para a educação dos povos indígenas; e a partir da organização das próprias comunidades indígenas que passam a construir de forma mais autônoma seus projetos de educação (Capacla, 1995; Lopes da Silva, 2001; Grupioni, 2003).

Com a Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas passam a ser garantidos pela Lei, e questões como: o direito às terras tradicionais; à uma educação diferenciada e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada grupo indígena; ao uso e ensino da língua materna, entre outros direitos buscam dar conta da imensa lacuna que existia até então a respeito das políticas públicas voltadas para as necessidades das minorias étnicas.

Uma vez garantida pela Constituição, passa-se então a regulamentar e especificar os requisitos necessários para a efetivação da Educação Escolar Indígena. Assim, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases regulamenta a educação indígena diferenciada. Em 1998 o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com o objetivo de orientar os projetos direcionados às escolas indígenas. Outros mecanismos legais vão ser criados no sentido de garantir o funcionamento da escola indígena, levando em consideração a participação ativa das comunidades indígenas envolvidas no processo de discussão de seus projetos políticos pedagógicos³⁰.

Programas de Educação vão ser elaborados em diferentes partes do país, no sentido de discutir projetos, currículos e formação de professores indígenas, possibilitando também uma reflexão em torno das experiências desenvolvidas por esses assessores e pesquisadores envolvidos com a educação indígena (Gallois, 2001; Monte, 2001; Franchetto, 2001; Cohn, 2001). As experiências de diferentes etnias vão compor um panorama geral sobre o estado da

³⁰ Em 1999 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) emite o parecer 14/99 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. No mesmo ano a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento da escola indígena, estabelecendo as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena. Há ainda em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) composto com diretrizes e metas voltadas para o desenvolvimento da educação escolar indígena para os próximos dez anos (Limulja, 2005).

arte em termos de educação escolar indígena. O uso de metodologias e teorias de diferentes disciplinas vão ser colocadas em prática no sentido de experimentar e contribuir com novas possibilidades na construção da educação indígena (Biase, 2001; Gouvêa de Paula & Dias de Paula, 2001; Silva Macedo, 2001).

Entretanto, Lopes da Silva faz algumas considerações no sentido de repensar a prática da educação escolar indígena sem perder de vista algumas questões a respeito desta prática. Assim, questiona a autora se:

O modelo corrente de educação intercultural bilingüe será capaz de dar conta, satisfatoriamente, da diversidade e da especificidade a que se refere a lei? Como evitar que práticas institucionais homogeneizadoras impeçam uma educação escolar diferenciada? (Lopes da Silva, 2001: 40)

Uma reflexão mais aprofundada sobre o que deva ser a educação diferenciada juntamente com a consolidação de uma antropologia crítica a respeito da educação escolar indígena é o que sugere Lopes da Silva para ampliar o campo de debate em torno do tema bem como a avaliação do que tem sido feito efetivamente em termos de educação escolar indígena (Op. Cit.: 41).

No decorrer das últimas décadas do século XX e início do século XXI, o número crescente de trabalhos escritos no âmbito acadêmico abordando a educação escolar indígena indicam a relevância que o tema passa a ter no sentido de se tornar um meio estratégico de reivindicação dos direitos das populações indígenas. Experiências sobre Cursos de Magistérios, produção de material didático em língua materna, formação de professores indígenas, alfabetização em língua materna, entre outros temas, vão ser recorrentes nesses trabalhos, apresentando possibilidades práticas e os percalços inerentes ao processo de construir uma educação escolar indígena voltada para as particularidades de cada contexto étnico (Grupioni, 2003).

No presente trabalho, procuro contribuir para a discussão da educação indígena no sentido de trazer alguns aspectos referentes à prática atual da educação na escola indígena Fen'Nó atentando, sobretudo, para o contexto interétnico dado a partir do convívio das crianças kaingang e das crianças guarani na escola, e, considerando as experiências e contribuições que as crianças indígenas podem oferecer no processo de construção de uma escola indígena que atente para as questões específicas relativa à comunidade indígena.

A seguir apresento alguns momentos da escola Fen'Nó, buscando compreender,

através do dia a dia da escola e de algumas datas comemorativas, como a comunidade kaingang constrói seu projeto de educação indígena. Descrevo também momentos da escola guarani, na tentativa de apresentar o contexto no qual participam as crianças guarani antes de ingressarem na escola kaingang. Indico neste capítulo, alguns traços que delineiam as relações entre as crianças kaingang e as crianças guarani no espaço da escola Fen'Nó, mas este tema será melhor explorado no capítulo seguinte, onde a partir dos materiais produzidos pelas crianças é possível notar a suas relações nesse espaço além de suas experiências no contexto escolar, fornecendo contribuições significativas a respeito do processo de efetivação da educação escolar indígena.

3.2 Escola Indígena de Educação Fundamental Fen'Nó

As observações realizadas na escola Fen'Nó constituem grande parte do trabalho etnográfico, sendo que as diversas atividades realizadas dentro e fora da escola, fornecem muitas das informações necessárias para a análise sobre educação escolar indígena e os temas relacionados especificamente à corporalidade e identidade étnica.

Para acompanhar o ritmo da escola, é necessário participar de todas as atividades escolares, dividindo o tempo para acompanhar todas as turmas e assistir aulas com conteúdos e professores diferentes. Tendo a escola oito turmas de 1ª a 8ª série, cada turma correspondendo a uma série, tento observar cada turma em aulas diferentes, atentando para aspectos que vão desde o modo como as crianças se comportam em sala de aula, até ao conteúdo que é passado pelo professor durante a aula.

Nas turmas de 1ª a 4ª série as disciplinas são divididas entre quatro professores. Para cada série há um professor principal que leciona as disciplinas relativas aos conteúdos de português, matemática e ciências sociais. Há um professor de educação artística; uma professora de educação física e um professor de língua kaingang. Estes professores que dão as disciplinas específicas também lecionam para os alunos de 5ª a 8ª série.

As turmas de 5ª a 8ª série demandam mais tempo de observação, já que há mais disciplinas e o meu interesse maior é perceber as relações entre as crianças kaingang e crianças guarani que se inicia de forma mais sistemática a partir da 5ª série. As disciplinas são

as mesmas para todas as turmas: português, inglês, kaingang, educação artística, educação física, matemática, química, história e geografia. A professora de português é a mesma que ensina inglês e a professora de história é a mesma que ensina geografia. Desses professores três são Kaingang e quatro são não-índios.

Como a escola possui quatro salas disponíveis para a realização das aulas, as turmas são divididas da seguinte forma: pela manhã estudam as crianças da 1ª e 2ª série e da 7ª e 8ª série e no período da tarde estudam as crianças da 3ª e 4ª série e 5ª e 6ª série.

As observações foram realizadas em todas as turmas e não apenas a partir da 5ª série que é o momento quando as crianças guarani passam a estudar na escola. Tal escolha se justifica pelo fato de que para entender as relações das crianças kaingang e guarani estudando juntas pela primeira vez em uma mesma turma, considere relevante acompanhar as séries iniciais, ou seja, da 1ª a 4ª série, para compreender melhor como aconteciam as aulas nas séries anteriores, na tentativa de entender as trajetórias escolares das crianças antes de se encontrarem em uma série comum: a 5ª série. As crianças kaingang e guarani possuem uma estrutura de horários e uma grade curricular que muda quando estas passam para a 5ª série. Assim, embora a mudança mais radical ocorra para as crianças guarani que saem de sua escola para estudar em uma escola kaingang, ocorre também uma mudança para as crianças kaingang da 4ª série da escola Fen'Nó, conforme descrito no capítulo 2. Portanto, levar em consideração as séries anteriores significa ter uma noção mais ampla da história escolar das crianças, e entender melhor as mudanças que passam a fazer parte de suas vidas a partir da 5ª série.

Da mesma forma, as observações realizadas na escola guarani de 1ª a 4ª série fornecem dados importantes para conhecer as diferenças entre as duas escolas e conseqüentemente as mudanças que ocorrem quando as crianças guarani saem da sua escola para estudar na escola dos kaingang.

3.2.1 Escola Fen'Nó – A Semana Cultural

As observações realizadas nas séries iniciais da escola Fen'Nó que ocorreram durante o primeiro mês foram centradas em sua maioria nos ensaios que antecedem as apresentações de dança que acontecem todos os anos durante a Semana Cultural.

A Semana Cultural é realizada na semana do dia do índio e conta com uma programação que é elaborada durante o mês de março, com a participação dos professores, funcionários e alunos da escola bem como dos pais e pessoas da comunidade que se dispõe a

colaborar com os preparativos para as festividades.

As atividades vão desde apresentações de danças e cantos da cultura kaingang até palestras sobre questões relacionadas à cultura indígena e às lutas pelo direito à educação e à terra, que contam com a participação de políticos da região e de pessoas ligadas à universidade da região³¹ e à Secretaria da Educação Regional.

Os Guarani são convidados a participar da Semana Cultural apresentando seus costumes, danças e cantos, podendo também levar seus artesanatos para serem vendidos.

Os Kaingang aproveitam este momento para vender artesanatos como colares, brincos e pulseiras confeccionados com sementes, e balaios, arcos e flechas decorativos feitos a de taquara e de cipó. Estes objetos são confeccionados especialmente para a Semana Cultural e pessoas de outras TIs Kaingang próximas ao Chimbangue costumam participar vendendo seus artesanatos.

Atrás do prédio da escola, onde existe uma área verde, duas cabanas são preparadas para serem os locais onde serão realizadas algumas atividades. A cabana principal é maior e tem uma arquitetura circular, sua estrutura é feita de troncos de árvores e é coberta com folhas de bananeiras. A construção das cabanas é tarefa dos homens da comunidade que são indicados pelo cacique para colaborarem com os preparativos. Depois de erguida a estrutura e coberta, a cabana será o local onde acontecerão as atividades relacionadas à Semana. Assim, um fogo é feito no chão e uma estrutura de pau é armada para segurar uma panela com corante diluído em água, que servirá mais tarde para tingir as penas de galinha que vão compor as roupas e enfeites como cocares, chocalhos, pulseiras, etc.

A segunda cabana é menor e tem uma arquitetura em formato de casa, também é erguida sobre uma estrutura de troncos de madeira e coberta com folhas de bananeira. Esta cabana só foi utilizada durante a Semana Cultural e foi destinada aos Guarani.

A cabana principal passa a ser o lugar aonde principalmente as mulheres vão se reunir para confeccionar artefatos indígenas e preparar comidas típicas. Nota-se que essas atividades antecedem a Semana Cultural e as crianças passam a ter aulas práticas nesta cabana. Os professores levam as suas turmas e dão aulas de comidas típicas e outros aspectos da cultura kaingang.

As aulas durante o mês de março são praticamente todas voltadas para aspectos da cultura kaingang e as atividades escolares giram em torno dos preparativos para a grande Semana. Assim, a maior parte das aulas é destinada para os ensaios das danças que serão apresentadas na quadra da escola. Os professores ensaiam com as crianças quatro tipos de

³¹ UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó.

danças que são denominadas: “dança da criança feliz”, “dança da selva”, “dança grito de guerra” e uma dança realizada somente pelas mulheres.

Instrumentos musicais como chocalhos (*xik-xi*) e flautas de taquara (*coqué*) são confeccionados pelas crianças e professores para fazerem parte da apresentação das danças. As flautas são feitas de taquara e os chocalhos de cabaças, mas pela escassez desta matéria-prima, um professor improvisou e inovou a confecção de chocalhos utilizando como matéria-prima garrafas de plástico ornamentando-a com penas tingidas de galinha. Cocares e saias também são confeccionados para fazer parte da apresentação. Os cocares são preparados nas casas dos professores e as saias feitas de folhas de bananeira, são postas para secar na quadra da escola e quem realiza esta atividade são os alunos da 3ª série junto com a professora kaingang.

Uma professora se encarrega de traduzir o hino nacional para o kaingang e de vez em quando passa nas salas fazendo os alunos decorarem a letra para saberem cantar no dia de abertura da Semana Cultural.

Para as crianças, esses dias que antecedem a festa da semana do índio são de muita excitação e euforia, pois elas acabam fugindo da rotina da sala de aula, comum o ano inteiro e se envolvem nos preparativos da Semana Cultural. Neste período elas realizam atividades que não serão realizadas o resto do ano, e que estão diretamente relacionadas às danças e aos cantos kaingang. Isto não significa que elas não dançam ou cantem fora do período que corresponde à Semana Cultural, mas é que este é o momento em que elas estão dentro de sua comunidade dançando e cantando para os de fora. Dessa forma, durante o mês que antecede e o mês que sucede a Semana, as crianças cantam e dançam constantemente. É comum perceber meninas e meninos atravessarem o pátio da escola pulando duas vezes em um pé só e alternando o passo, como fazem quando dançam a “dança da selva”.

Assim, este período destinado à preparação e o próprio acontecimento da Semana Cultural, são momentos em que as crianças têm um contato com aspectos da cultura kaingang que não estão presentes no dia-a-dia da escola. Isto não significa que em outros momentos do período escolar as crianças não aprendam conteúdos relacionados à cultura kaingang. Entretanto é durante a realização deste evento que ocorre um empenho mais centrado no sentido de conhecer melhor, aspectos tradicionais da sua própria cultura.

Durante a Semana Cultural escolas da cidade de Chapecó fazem excursões para levar seus alunos para conhecer uma escola indígena localizada em uma “aldeia”. Assim, o programa educativo para as crianças da cidade durante a semana do dia do índio é conhecer um pouco sobre os índios. Para receber centenas de crianças que vêm da cidade, toda a

comunidade se prepara, as crianças são pintadas, usam cocar e roupas de folha de bananeira para apresentar danças e cantos para as crianças de fora. Este é um momento muito importante, pois toda a escola se prepara durante um mês para este encontro.

É interessante notar que embora todo este trabalho de confecção de artefatos, ensaios de danças e cantos, preparação das cabanas, etc., seja feito especialmente para mostrar para os não-índios quem são os índios Kaingang, este é também o momento em que toda a escola, poderia se dizer toda a comunidade, se empenha em aprender e ensinar a respeito da cultura kaingang. Este período marca definitivamente um momento de intenso aprendizado por parte das crianças sobre aspectos tradicionais que não são mais praticados e que são passados para elas dentro deste período que vai desde os preparativos até o momento em que acontece a Semana Cultural. Mais do que mostrar para os outros quem são os Kaingang, este é o momento em que as crianças aprendem sobre quem são elas, e como viviam os seus ancestrais antigamente.

Descrever tão minuciosamente este momento que marca de forma muito peculiar o calendário da escola Fen'Nó se revela indispensável quando se percebe que a Semana Cultural representa mais do que uma data comemorativa que integra o calendário escolar, e não se resume simplesmente a apresentações de danças e cantos que visam satisfazer a curiosidade dos não-índios que vão para a “aldeia” esperando encontrar o “índio”. A Semana Cultural aparece como um dos alicerces do processo de organização da comunidade Kaingang do Toldo Chimbanguê que reivindica uma identidade indígena por meio da qual possa afirmar para si e para os não-índios quem são os Kaingang. Dentro deste processo as crianças são inseridas em momentos de aprendizados que extrapolam os limites da sala de aula e os conteúdos da matriz curricular.

Neste sentido, a valorização de aspectos culturais não mais praticados mas que devem ser conservados na memória da comunidade, são passados adiante através de um momento repleto de descobertas e práticas que ganham sentido na realização da Semana Cultural.

Outro aspecto interessante deste acontecimento é que as crianças se apresentam em sua própria escola para um público de fora, mostrando que são índios Kaingang e sentindo orgulho em fazê-lo. Não se trata de uma representação, de se vestirem e se pintarem de índios e dançarem para os de fora, mas antes de um momento de grande celebração, pois, após décadas de proibição de falarem a própria língua e de praticarem os seus costumes, podem finalmente cantar em Kaingang e mostrar como viviam antigamente. Neste momento, não importa se a maioria da população do Chimbanguê não fala a língua Kaingang, o que está em evidência ali é que ainda podem mostrar para os de fora que eles conservam aspectos de sua

cultura e que continuam sendo índios, malgrado todos os esforços que foram realizados desde a história do contato entre índios e não-índios para que fossem deixados de lado práticas e costumes representativos de sua cultura.

É interessante perceber também como a participação dos Guarani na Semana Cultural representa em um plano específico uma relação mais geral existente entre Kaingang e Guarani, relação esta que se faz notar entre as crianças de maneira mais enfática através do convívio destas na mesma escola.

Assim, durante a Semana Cultural os Guarani participam das festividades e ocupam a cabana destinada para eles, mantendo-se reunidos, fazendo suas comidas no fogo feito no chão dentro da cabana e vendendo seus artesanatos. Quase não saem deste local, deixando-o apenas para a apresentação de danças e cantos das crianças e dos adultos guarani. Vale dizer, que são os adultos que não deixam a cabana, pois as crianças circulam livremente por toda a escola e para os adultos, servem de mensageiros trazendo as notícias do que está acontecendo no desenrolar da festa. A circulação das crianças guarani pela escola neste momento de festa se deve não apenas ao fato de serem crianças e circularem com mais desenvoltura pelos espaços, mas também ao fato de já conhecerem a escola e estarem familiarizadas com o lugar. As crianças menores que ainda não vão para a escola costumam ficar com seus pais na cabana, mas saem algumas vezes acompanhando as crianças mais velhas em incursões pela escola.

Esta participação dos Guarani na escola kaingang possibilitou uma compreensão pontual e direta de como ocorrem de maneira mais geral as relações entre os dois grupos. Como já foi colocado anteriormente, o contato entre as duas comunidades não é muito próximo, não existindo um convívio entre as pessoas e exceto em algumas ocasiões, como em festividades, ocorre uma aproximação entre Kaingang e Guarani. Mas, é na Semana Cultural que esta relação é posta em evidência, quando durante uma semana a comunidade Guarani vai à escola e participa da programação cultural. Entretanto, o modo como os Guarani participam da Semana reflete o modo como eles se relacionam com os próprios Kaingang e em outro nível como as crianças guarani se relacionam com as crianças kaingang dentro do mesmo contexto escolar.

Assim, embora os Guarani residam na TI kaingang eles estão em uma parte do Chimbangue relativamente distante de onde os Kaingang residem, fato que de alguma forma torna o contato entre os dois grupos um pouco difícil, mesmo que não seja este o principal motivo dos dois grupos não se relacionarem, entretanto, o que se destaca neste caso, é que os Guarani ocupam o pedaço de terra que o cacique kaingang destinou para eles e é desta forma

que eles se relacionam com a cabana que foi reservada para eles durante a Semana Cultural. Não significa, contudo, que os Guarani não possam circular livremente pelo Toldo Chimbangue ou que não possam participar das outras atividades que acontecem na escola durante a Semana, mas é desta maneira que eles se relacionam em uma terra que não é deles e conseqüentemente em uma festa que não é preparada por eles.

Em outro plano, as crianças guarani se relacionam com a escola e com as crianças kaingang da mesma forma: elas estão em uma escola que não é guarani e onde são minoria. Isto parece se refletir de forma mais direta no fato de não revidarem as provocações das crianças kaingang e de se manterem sempre entre elas. Este modo de se relacionar com as crianças kaingang não é uma regra absoluta, as crianças guarani não apenas têm um contato mais próximo com as crianças kaingang na escola como também brincam com elas, mas de maneira geral, permanecem entre si e procuram não gerar conflitos entre as crianças kaingang³².

Deste modo, a partir da Semana Cultural foi possível observar não somente as relações entre Kaingang e Guarani em um convívio mais próximo, mesmo que por um breve período, mas foi possível perceber também a centralidade deste acontecimento para a comunidade do Toldo Chimbangue no processo de construção de sua identidade indígena frente à sociedade não-indígena.

3.2.2 O Cotidiano da Escola Fen’Nó

O calendário da escola Fen’Nó é planejado no início do ano pelos professores, pela comunidade e pela diretora da escola. É um calendário como de qualquer outra escola, contendo as datas relativas às festividades e feriados que ocorrem durante o ano, com a diferença de que sendo uma escola indígena tem o direito resguardado pela Lei de ter um calendário diferenciado, ou seja, a escola pode considerar como feriado e datas que sejam consideradas importantes para a comunidade bem como desconsiderar aquelas que constam no calendário nacional, mas que não possuem um significado relevante para o grupo. Entretanto, mesmo se tratando de uma vantagem da escola indígena poder escolher quais feriados deseja seguir, a maior parte das datas comemorativas e que é feriado para as demais escolas da rede pública estadual de ensino é considerado também na escola Fen’Nó, como, por exemplo, o dia do trabalho, o dia de Nossa Senhora da Aparecida e outros. O que

³² As relações entre as crianças kaingang e as crianças guarani serão apresentadas no decorrer deste capítulo mas é no capítulo 4 que serão analisadas de maneira mais aprofundada.

acontece é que algumas outras datas são acrescentadas ao calendário da escola, como por exemplo, a Semana Cultural ou o aniversário da D. Ana da Luz, a Fen'Nó.

O calendário escolar marca, portanto, o ritmo dos acontecimentos e de acordo com a data comemorativa em questão, a escola toda se mobiliza para organizar os preparativos do evento. Como foi descrito acima, a Semana Cultural se constitui como um dos grandes acontecimentos que fazem parte do calendário escolar e da vida de toda a comunidade do Toldo Chimbangué³³.

O que parece ser interessante desses acontecimentos é que por serem momentos extraordinários do cotidiano da escola, onde não ocorre aula normal, com aluno e professor dentro da sala de aula, marcam de maneira cíclica o ritmo da escola. Assim, estas datas que acontecem com um intervalo aproximado de um mês entre cada evento, fazem com que se realize em torno de si, uma mobilização de esforços e atenções dentro e fora da escola para que se planeje e se realize a data festejada. Desta forma, um mês antes da Semana Cultural iniciam-se os preparativos para este acontecimento, e assim sucessivamente, fazendo com que em cada mês letivo a maior parte das atividades escolares sejam relacionadas à data comemorativa.

Outro exemplo é o da festa de São João festejada no dia 15 de julho. Semanas antes em reunião realizada na escola com professores e pais de alunos e demais pessoas da comunidade, discute-se assuntos referentes aos alunos e também sobre os preparativos para a Festa de São João. As pessoas presentes discutem quais atividades serão realizadas no dia bem como se haverá venda de comidas e bebidas para arrecadar fundos para a escola. Nesta reunião, um pai de aluno doou uma porca para ser rifada e o dinheiro revertido para o caixa da escola. Discute-se também o melhor dia para a realização da festa, se haverá transporte escolar para trazer as crianças e as pessoas da comunidade³⁴; que materiais serão necessários para fazer a decoração do prédio da escola, etc. Nota-se aqui que os dias de festa também são considerados dias letivos e mesmo que não haja aula normal, as crianças devem ir para a escola como vão todos os outros dias e participar das atividades realizadas durante aquele dia.

No caso da Festa do Dia do Divino embora não haja na escola uma preparação que

³³ Além da Semana Cultural, foi possível acompanhar também outras datas importantes que foram comemoradas durante a realização da pesquisa de campo como, por exemplo: a Comemoração da Páscoa (12/04); o Dia das Mães (12/05); o Dia do Divino (20/05) e a Festa de São João (15/07). Por 2006 ser um ano em que ocorreu a Copa do Mundo de Futebol, este evento também integrou o calendário da escola.

³⁴ O transporte escolar é uma grande dificuldade encontrada na efetivação do calendário específico da escola indígena Fen'Nó, pois embora a comunidade tenha o direito de ter um calendário definido de acordo com as datas que consideram importantes, nos dias que são feriados no calendário nacional não há transporte escolar e as crianças não podem ir para escola. Da mesma forma, os professores que moram na cidade não têm transporte para chegar até à escola.

antecipe a festa, durante a semana em que a bandeira do Divino caminha pelas casas da comunidade as crianças são liberadas para acompanhar a andança. No dia seguinte, contam na sala de aula o que aconteceu durante a procissão e no decorrer da semana vão dando notícias por onde o Divino passou³⁵. As atividades na escola giram em torno deste tema, e os professores pedem para que as crianças desenhem e/ou escrevam a respeito do Divino.

Percebe-se, portanto, que as datas comemorativas representam um momento específico dentro do cotidiano da escola, que marcam de forma contínua a relação entre comunidade e escola e introduzem no seio desta última uma série de eventos que ganham sentido na prática da educação escolar indígena. Estes momentos são repletos de detalhes que quando analisados fornecem valiosas informações sobre o funcionamento da escola e sobre a dinâmica em que operam as relações dentro destes contextos festivos³⁶.

Após descrever esses momentos festivos, volto minha atenção para os dias de aulas “normais” a fim de descrever o cotidiano da escola Fen’Nó dando mais destaque para as relações que foram possíveis fazer entre corpo e escola bem como para as relações dentro deste contexto entre as crianças kaingang e guarani. Descrevo primeiro o que ocorre no ambiente da sala de aula (lado de dentro) para depois descrever os momentos realizados ao ar livre como as aulas de educação física, a hora do recreio e as incursões pela comunidade (lado de fora).

As observações em sala de aula foram realizadas levando-se em consideração diferentes aspectos que vão desde o modo como se dispõem espacialmente os alunos e o professor dentro da sala e o modo como se comportam nestas posições, até os conteúdos ensinados para as crianças, passando pela metodologia utilizada pelo professor e a participação das crianças no processo de aprendizado. O comportamento das crianças ao passar das séries foi um fato para o qual procurei prestar maior atenção, sendo este aspecto mais observado a partir da 5ª série, quando se iniciam as relações entre kaingang e guarani na escola Fen’Nó.

Da 1ª a 4ª série as atividades em sala de aula são voltadas para: o processo de

³⁵ Durante a semana em que o Divino percorre as casas da comunidade, uma comitiva composta por pessoas mais velhas do Chimbanguê e liderada pelo rezador kaingang realiza a andança por toda a terra indígena, visitando as famílias e sendo acolhido por estas no fim do dia. Assim, a última casa que o Divino passar no fim do dia, deve lhe oferecer hospedagem e comida para que no dia seguinte a comitiva possa continuar com a andança.

³⁶ Nota-se que uma das maiores reclamações, feita pelos professores da escola, durante as reuniões de pais e professores, refere-se à não participação dos pais e demais pessoas da comunidade que cobram trabalho dos professores, mas, não colaboram na educação de seus filhos e nem na organização cotidiana da escola. Entretanto, nos momentos em que ocorrem os preparativos para a comemoração de uma data específica, ocorre uma intensa mobilização de grande parte da comunidade para a realização das festividades, surgindo nesses contextos, um estreitamento dos laços de solidariedade que permeiam as relações do grupo.

alfabetização; realização de desenhos; conhecimento das operações matemáticas: somar, subtrair, dividir, multiplicar; aprendizado da língua e de aspectos da cultura Kaingang.

Há para cada turma um professor principal que acompanha as crianças na maior parte das aulas, ficando as disciplinas de educação física, educação artística e língua kaingang para professores específicos.

Na sala de aula as cadeiras e mesas dos alunos são posicionadas em fileiras voltadas para frente da sala onde se encontram a mesa e a cadeira do professor, bem como a lousa e um armário com os materiais utilizados para a realização das atividades em classe, como papel, tesoura, lápis de cor. Normalmente, nas séries iniciais, os professores costumam pedir para que as crianças juntem as fileiras, fazendo com que as crianças trabalhem mais próximas umas das outras. Às vezes juntam-se em duplas, outras vezes em trios, observei configurações também em que as cadeiras e mesas são postas uma ao lado da outra contornando a classe e fazendo um grande retângulo onde todos enxergam a todos. Observei também que este modo de dispor as crianças em sala de aula é mais recorrente na 1ª série e lembra o modo como as crianças estão acostumadas a ficar na escola de educação infantil, onde as mesas são redondas e as crianças ficam sentadas sempre próximas umas das outras. Esta forma de dispor os alunos, alternando seus lugares na sala de aula não está tão presente nas séries posteriores, como será descrito mais adiante.

A decoração da sala nas séries iniciais é composta de maneira geral pelos trabalhos realizados pelas crianças, que constituem em sua maioria em desenhos e cartazes feitos durante o horário de aula, mas também feitos em casa. As paredes ficam cobertas de cores e figuras, apresentando também o abecedário, os nomes das crianças e assuntos que são trabalhados em sala de aula. Esta é outra semelhança com a escola de educação infantil: o colorido na decoração, que indica que o desenho continua sendo uma atividade muito presente nas séries iniciais.

Em sala de aula as crianças de 1ª a 4ª série têm uma peculiaridade em comum: são muito agitadas e gostam de correr e brincar mesmo enquanto estão fazendo alguma atividade que a professora pede, como, por exemplo, desenhando. Esta habilidade das crianças de fazer várias coisas ao mesmo tempo parece estar bem presente nessas turmas: elas falam enquanto desenhavam, correm pela sala enquanto apontam o lápis. Quando a professora deixa a sala por alguns instantes, as crianças entram em êxtase, ficam elétricas, não conseguem ficar paradas em seus lugares; mexem umas com as outras e circulam pela sala até o momento da professora voltar e pedir para que as crianças voltem aos seus lugares e continuem a atividade que ela lhes havia passado. Mas, sempre há aquelas crianças mais quietas e que costumam

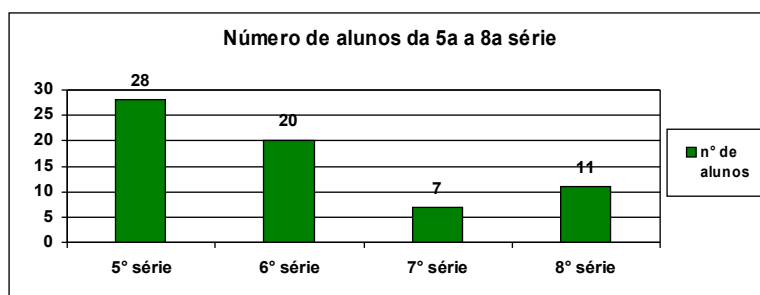
ficar sentadas em seus lugares apenas observando, fazendo o seu desenho.

É interessante notar que mesmo quando as crianças estão realizando a atividade indicada pela professora elas costumam freqüentemente conversar com o colega a sua frente ou ao seu lado, seja para ver ou mostrar o seu desenho como para pedir lápis, borracha ou qualquer outro material emprestado. E este comportamento, quando não extrapolado, não costuma gerar reclamações ou repreensões por parte dos professores.

A partir da 5ª série a configuração espacial se transforma. As cadeiras e mesas ficam na maior parte das aulas enfileiradas umas ao lado das outras. Às vezes algum professor deixa sentar em dupla, mas não é tão comum como costuma ser nas séries anteriores. Um dia, ao assistir a aula de matemática na 5ª série, um aluno que tentava fazer o exercício junto com o colega sentado ao seu lado foi repreendido pelo professor que disse para a turma toda que era “cada um por si” e que não podiam se juntar. As crianças se separaram, e este fato me chamou atenção, sobretudo pelo fato das duas crianças serem guarani e as atividades realizadas na escola guarani serem em grande parte realizadas coletivamente.

As salas de aula da 5ª a 8ª série não são decoradas como as das séries iniciais, mas também ocorrem exposições de trabalhos realizados na aula de educação artística, contudo, não são tão freqüentes e nem ocupam as paredes com tanta intensidade como os desenhos das turmas iniciais.

O comportamento dos alunos em sala de aula varia de forma mais visível entre as turmas de 5ª a 8ª série, e isto se faz notar principalmente pelo número de alunos que compõe as turmas ao passar das séries. Ocorre um afunilamento das turmas como é possível visualizar melhor no gráfico abaixo:



Fonte: Relação de Alunos fornecida pela diretora da escola Fen'Nó, Mara Paulino, em maio de 2006.

Nota-se que da 5ª até a 7ª série há um declínio do número de alunos em relação à série anterior, sendo mais acentuado na passagem da 6ª para a 7ª série. Após esta série o número de alunos eleva-se um pouco na 8ª série.

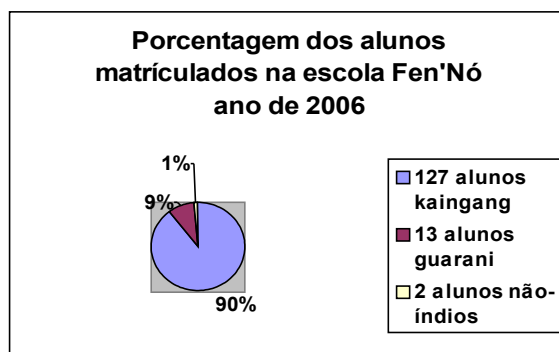
O fato de haver menos alunos na 7ª e 8ª série faz com que a dinâmica das aulas nessas

turmas seja diferente das duas outras mais numerosas. Assim, é freqüente que os professores juntem as duas turmas em uma mesma classe e dêem conteúdos distintos para cada turma, ou dêem os mesmos conteúdos. É comum também que peçam para os alunos juntarem-se em dupla. Mas a grande diferença em relação às outras turmas está no fato de serem silenciosas, e uma das causas desse silêncio consiste no reduzido número de pessoas presentes na sala de aula.

Sobre a drástica diminuição de alunos que ocorre no passar das séries pode ser explicada por dois fatores. O primeiro deles e que parece ser o mais decisivo é que o ano de 2006 foi a primeira vez que a escola Fen'Nó funcionou tendo a sua maior parte de alunos composta por índios e com o passar dos últimos anos houve uma intensa mobilização por parte de toda comunidade do Toldo Chimbangue pela retomada da escola e do processo de construção de uma educação escolar indígena voltada para os Kaingang desta comunidade.

Assim, nota-se que as séries iniciais possuem um elevado número de crianças porque passou a existir uma maior ocupação da escola pela comunidade, fazendo com que ao longo dos próximos anos as últimas turmas do ensino fundamental sejam ocupadas pelas crianças kaingang que freqüentam hoje as séries iniciais.

Hoje, o esvaziamento das últimas turmas pode ser atribuído à saída dos alunos não-índios que a partir de 2006 passaram a estudar nas escolas localizadas na cidade de Chapecó, e em menor parte aos alunos guarani que acabam não dando prosseguimento aos seus estudos na escola kaingang. Este fato revela um dado preocupante e que traz à tona algumas informações sobre as relações entre kaingang e guarani na escola Fen'Nó. Como já foi colocado aqui, o número de alunos guarani é bem reduzido em comparação com o número de alunos kaingang. Com base na Relação de Alunos fornecida pela diretora da escola, onde consta o nome dos alunos matriculados é possível perceber a diferença do número de alunos kaingang, guarani e não-índios:



Fonte: Relação de Alunos fornecida pela diretora da escola Fen'Nó, Mara Paulino, em maio de 2006.

De um total de 142 alunos matriculados, 90% é kaingang e dos 9% que representa os 13 alunos guarani matriculados, 9 freqüentam regularmente as aulas, 2 deixaram de ir para a escola e 2 faltam muito. Esta diminuição do número de alunos que freqüentam as aulas também vai ocorrendo com o passar das séries. Assim, na 5ª série, que é o momento em que os guarani começam a estudar na escola Fen'Nó³⁷, estão matriculados 6 guarani, depois este número diminui para 2 alunos na 6ª série; na 7ª não há alunos guarani e na 8ª há somente 3.

Conversando com algumas pessoas da comunidade guarani, a respeito da diminuição do número de guarani estudando na escola kaingang, tive conhecimento de que os alunos que haviam desistido de estudar não gostavam da escola e tinham se desentendido com outros alunos kaingang. Não obtive maiores informações sobre o assunto.

Observei também as aulas de guarani que acontecem na escola Fen'Nó e que apresentaram novos dados sobre as crianças guarani estudando nessa escola. Durante as aulas de língua kaingang, as crianças da 5ª série, que representam o maior número de alunos guarani em uma mesma série³⁸, deixam a sala de aula e vão para a biblioteca encontrar com a professora de guarani. O modo como se comportam quando estão entre elas é bem diferente de como se comportam quando estão na sala de aula juntas com as crianças kaingang. A professora, que é a mesma que leciona as aulas na escola guarani de 1ª a 4ª série, fica espantada com a agitação das crianças que ficam brincando enquanto ela tenta passar o conteúdo. Certa vez, ela me perguntou se as crianças eram agitadas desse modo em outras aulas. É interessante notar, que quando estão entre as crianças kaingang tendo aula com outros professores, as crianças guarani se comportam de maneira inversa: elas ficam entre elas na sala de aula e não conversam e nem fazem bagunça. O que parece acontecer é que quando estão na aula de guarani apenas entre elas, as crianças guarani ficam bem à vontade, de um modo que não costumam ficar quando estão no meio das outras crianças. Também possuem uma relação com a professora³⁹ que é diferente daquela que elas têm com os demais professores da escola Fen'Nó. Dessa forma, a aula de guarani se constitui em um momento de

³⁷ Há duas crianças guarani que estudam nas séries iniciais, uma na 1ª e outra na 3ª série, mas são exceções, pois as crianças guarani costumam estudar até a 4ª série em sua própria escola. No caso da criança da 1ª série não consegui saber o porquê de ela estudar na escola kaingang, já que a sua família mora junto à comunidade Guarani. No caso da criança que estuda na 3ª série, obtive informações de que sua família mudou para outra parte do Chimbangue, próxima aos Kaingang, separando-se do local onde permanece a maior parte da comunidade Guarani. O motivo da separação ocorreu por discordâncias em relação à política interna e outras famílias também se mudaram na mesma ocasião.

³⁸ Embora estejam matriculados na lista de presença 6 alunos guarani, considero apenas aqueles que continuam indo às aulas regularmente e que no momento da pesquisa somavam 4 alunos, sendo 3 meninos e 1 menina.

³⁹ A professora Maria Cecília é mãe de uma das crianças e tia das demais.

descontração e que de certa forma remete às aulas que elas tinham anteriormente na escola guarani: estão apenas entre crianças guarani, tendo aula com a mesma professora que deu aula para elas até a 4ª série. Embora fiquem mais à vontade nessa aula, elas fazem o que a professora pede e aprendem aspectos de sua cultura.

As atividades realizadas fora do espaço da sala de aula são repletas de elementos que enriquecem a análise das relações entre as crianças kaingang e guarani dentro da escola. Assim, a hora do recreio bem como as atividades realizadas ao ar livre fornecem um outro lado do comportamento das crianças que não é possível perceber no contexto da sala de aula.

Quando toca o sino para indicar a hora do recreio, as crianças saem freneticamente das salas correndo o mais que podem para fazer a fila do lanche. Esta fila se forma em frente à janela da cozinha onde a merendeira já está esperando, pronta para servir o lanche do dia. As crianças pegam a merenda, comem e a maioria volta para repetir, sendo esta repetição maior ou menor dependendo do alimento que é servido no dia. Nos dias em que a merenda é carne com arroz ou com macarrão, as crianças costumam repetir a refeição. Leite com biscoitos também são apreciados.

Algumas crianças param para comer, mas, a maioria corre enquanto come e brincam durante todo o período do recreio. Não são apenas as crianças da 1ª a 4ª séries que brincam, as mais velhas também participam, e a brincadeira que parece ser a mais comum consiste em um “pega-pega” que só chega ao fim quando o sino toca novamente indicando que as crianças devem voltar para suas salas. Há também a brincadeira de meninas pegarem meninos e vice-versa, e para não serem pegos entram nos banheiros. Alguns meninos costumam ir para quadra jogar bola.

Algumas crianças guarani brincam junto com as crianças kaingang, outras preferem ficar sozinhas, mas não parece haver uma separação nítida entre as crianças durante o período do recreio.

Mas há também aqueles que não se interessam tanto pelas brincadeiras e preferem aproveitar o momento do recreio para paquerar. Para isso, não existe um lugar definido e a paquera acontece em movimento: os alunos ficam dando voltas ao redor do prédio da escola e em sentido oposto ficam outros alunos que acabam se cruzando várias vezes ao longo do percurso circular. Normalmente, as meninas andam em dupla de braços dados e os meninos andam em grupinhos que costumam andar em fila um atrás do outro. Estas paqueras

permanecem mais na base da troca de olhares e acontecem também nos dias em que há festas na escola.

A aula de educação física também é um momento em que as crianças ficam alvoroçadas e ao bater o sino para esta aula elas saem correndo para a quadra de esportes. As turmas das séries iniciais são as mais animadas, a professora passa brincadeiras de correr pela quadra, jogar bola, etc. É comum que enquanto os meninos joguem futebol na quadra, as meninas fiquem ao lado brincando de pular amarelinha, pular corda ou jogar bola. Nas turmas com poucos alunos como a 7ª e a 8ª a aula de educação física costuma ser monótona, pois não há alunos suficientes para formar times, deixando os jogos sempre desfalcados. As atividades que a professora passa para essas turmas consistem em jogos de vôlei e de futebol.

Ao observar as aulas de educação física da 5ª série, notei que as crianças guarani não costumam participar das atividades propostas pela professora. Assim, elas ficam sentadas olhando as outras crianças jogarem. Às vezes, a única menina guarani da turma participa dos jogos. Quando perguntei para os meninos guarani porque eles não participam das aulas de educação física, eles me responderam que os meninos kaingang chutam forte a bola e só querem saber de brigar. De fato, nessa turma as relações entre as crianças kaingang e guarani são mais acirradas.

A seguir descrevo a escola guarani indicando alguns aspectos referentes ao modo como a comunidade guarani do Araça'i constrói seu projeto de educação escolar indígena.

3.3 Escola Indígena de Educação Fundamental Mbya Guarani Karaí Tupã do Araça'i

A escola guarani atende 11 alunos, sendo 7 meninas e 4 meninos, matriculadas da 1ª a 4ª série. Esses alunos estão em uma faixa etária que vai dos 6 aos 15 anos de idade e estudam todas na mesma sala durante o mesmo período do dia. A turma é multisseriada e cada fileira corresponde a uma série. Não há crianças na 2ª série. Pela manhã elas têm aula com a professora Maria Cecília e a tarde têm aula com a professora não-índia.

As aulas ensinadas pela professora Maria Cecília envolvem conteúdos das disciplinas de: matemática, história, geografia, ciências, língua e cultura guarani. Os conteúdos são trabalhados a partir de temas ou projetos que relacionem todas as disciplinas. Na aula da professora não-índia, com exceção da língua e cultura guarani, ela leciona todas as disciplinas que a Maria Cecília ensina pela manhã, acrescida da disciplina de português.

O calendário escolar não segue o ritmo do calendário nacional, e os feriados religiosos, como Corpus Christi, por exemplo, não são considerados pela comunidade. O que acontece é que nesses dias, as crianças têm aula de guarani normalmente pela manhã e à tarde não têm aula, pois como é considerado feriado nacional, não há transporte para trazer a professora não-índia. As crianças guarani não vão para a escola em dias de chuva, em respeito a Tupã.

A aula começa às 8 horas da manhã, mas antes desse horário as crianças vão chegando aos poucos na casa da Maria Cecília. Quando está muito frio elas demoram um pouco mais para chegar, contudo não costumam faltar à aula e ir para a escola parece se constituir como uma atividade que as crianças realizam com prazer.

Uma das coisas que mais chama a atenção nessa escola é o modo como as crianças se movimentam durante a aula e como se dispõem no espaço da sala de aula. Em geral, a professora separa as crianças por série para facilitar o trabalho, assim, ela pede para que as crianças da 1ª série fiquem de um lado da sala e as da 3ª e 4ª fiquem juntas. O conteúdo que ela passa para essas duas últimas turmas é o mesmo e as crianças freqüentemente se ajudam na realização das tarefas.

Durante a aula, outras crianças guarani entram e saem da sala constantemente, sendo mais comum a presença das crianças menores que ainda não estão em idade escolar. Elas costumam entrar, sentar nas cadeiras e pedir para as outras crianças papel e lápis para desenhar. Outras vezes brincam dentro da sala, correndo de um lado para o outro ou se arrastando por debaixo das mesas e cadeiras.

A respeito do modo como as crianças guarani da Aldeia M'Biguaçu⁴⁰ se dispõem no espaço da escola, Oliveira (2004) observa que elas se relacionam com este espaço de maneira mais "relaxada" e a presença de crianças menores na sala de aula bem como das mães é algo comum. Assim, a autora escreve:

Apesar do espaço físico da escola apresentar um aspecto convencional: quadro negro, carteiras distribuídas em fileiras e mesa dos professores a frente, a forma como as *Kyringué* (crianças) Guarani fazem uso deste espaço, ou dão vida a este cenário é diferente das outras escolas que conheço. Uma forma de se portar na carteira, de dispor o corpo, diria, mais 'relaxada' que em outras escolas. As crianças sentam-se sobre suas pernas, debruçam-se sobre as mesas, mexem-se bastante. (...) Durante as aulas, há um burburinho constante, uma constante circulação das crianças pela sala de aula, um entra e sai de crianças pequeninas que

⁴⁰ A Aldeia Indígena Guarani de M'Biguaçu situa-se no município de Biguaçu, região metropolitana de Florianópolis.

ainda não ingressaram na escola e também de suas mães, uma interferência inconcebível em escolas que não estejam instaladas nas próprias comunidades dos freqüentadores (Oliveira, 2004: 105).

Notei que as crianças enquanto copiam a lição da lousa costumam cantar em voz alta. Começa com uma criança cantando baixinho e depois todas começam a cantar. A maior parte das músicas é em guarani, mas há também músicas sertanejas no repertório.

Outra observação que foi possível fazer com relação ao modo como se movimentam na sala tem a ver com o pouco tempo em que ficam sentadas. Assim, mesmo quando estão copiando o conteúdo da lousa ou realizando alguma atividade que a professora pediu, elas têm o hábito de ficarem em pé. Notei isso também enquanto desenhavam, elas ficam constantemente olhando o que as outras crianças estão fazendo e ficam na mesma mesa desenhando, às vezes uma sentada e outra em pé ou mesmo as duas em pé desenhando sobre a mesma mesa.

A hora do recreio é bem festejada, quando a professora libera para o lanche as crianças vão direto para a cozinha, que fica ao lado da sala de aula, e pegam a merenda que costuma ser “comida de sal” como eles dizem, ou seja, refeições como arroz e feijão, carne com macarrão, etc. Elas repetem com freqüência e as crianças que não estão matriculadas na escola também comem.

Depois de um tempo a professora pede para as crianças voltarem para a sala e aos poucos elas vão voltando uma por uma e retomando seus lugares.

Algo que é comum de acontecer durante a aula da manhã é a presença dos adultos, sendo mais constante a do Seu Maximino, marido da Maria Cecília, e do Seu João, uma das lideranças da comunidade. Neusa, a merendeira da escola também costuma assistir as aulas com bastante freqüência.

A aula de educação física que é dada pela mesma professora também é um momento de grande excitação. Na escola há uma bola de futebol e uma de vôlei com as quais as crianças brincam normalmente, mas em geral, o que elas mais gostam de fazer e não só no período dessa aula, é dançar. Desse modo, quando a professora pergunta se elas preferem jogar bola ou dançar, elas não pensam muito e pedem para dançar.

Quando a dança acontece dentro da escola, as crianças afastam as mesas e cadeiras e liberam espaço para poderem dançar. Uma criança vai até a casa da Maria Cecília onde estão guardadas as roupas de dança e traz para as crianças se vestirem, às vezes pedem para serem

pintadas, ao que a professora atende, pintando-as no rosto com tinta guache e pincel. A professora pega a fita cassete e coloca no som. As crianças se arrumam em uma fila por ordem de tamanho e ao início da música começam a se movimentar em círculo. A dança que mais gostam é a do *xondaro*, ou “dança do guerreiro”. As crianças mais novas também dançam, assim como as mais velhas que não estudam mais naquela escola, mas que aparecem às vezes.

Normalmente, dançam fora da escola, em frente à casa da Maria Cecília que fica ao lado da escola e dançam também em diferentes momentos. Os adultos gostam muito de ver as crianças dançarem e quando elas iniciam a dança, eles param e ficam ao redor observando, às vezes, algum homem adulto mostra como fazer determinado movimento e as crianças observam e tentam fazer igual. Enquanto dançam, também cantam em guarani e, às vezes, um homem toca violão e acompanha a música.

Outra ocasião em que costumam dançar é quando pessoas de fora vêm visitar a comunidade. Assim, no primeiro dia em que fui assistir aula na escola guarani fui recebida pelas crianças que dançaram e cantaram em guarani. Em outros momentos, em que presenciei a visita de uma pesquisadora estrangeira, e depois a visita de um padre e uma freira, as crianças também dançaram e cantaram para os visitantes.

A dança, como é possível perceber, está muito presente no cotidiano das crianças e por isso está diretamente relacionada à escola, lugar onde aprendem a falar e cantar em guarani e onde a professora ensina também o significado das pinturas e dos movimentos praticados na dança. Percebi que em diversos momentos as crianças se movimentam como se dançassem, caminhando duas vezes em cima de um pé só, da mesma forma que fazem quando estão dançando.

Assim, parece que a liberdade de movimentar-se durante a aula de guarani é uma das características marcantes dessa aula, e está em consonância com a própria dança, que se realiza a partir do movimento. Fazer as atividades em conjunto como costumam fazer na sala de aula, como desenhar ou resolver exercícios, também é outra característica que revela aspectos de sua cultura, não se dança sozinho, a dança é um ato coletivo. Da mesma forma, o conhecimento não é individual, ele é compartilhado por todos. Neste sentido, a escola é o local onde se realiza a continuação de práticas e saberes que encontraram respaldo nessa nova estrutura pedagógica, e que se consolida a partir da configuração de novas formas de transmissão de conhecimento por meio da educação escolar indígena.

Sobre a liberdade experimentada durante as aulas de guarani, as crianças vão descobrir aos poucos que não é algo comum dentro do ambiente escolar e a primeira noção que começam a ter sobre isso inicia-se na mesma escola guarani, na aula da professora não-índia que ensina português todas as tardes.

No início da aula a professora pede para que as crianças rezem uma oração do “Pai Nosso” e logo em seguida, começa a passar as atividades para as crianças. Há algumas coisas que a professora não entende, como, por exemplo, o vai-e-vem das crianças menores que, mesmo não estando matriculadas, vão para escola, do mesmo modo como fazem pela manhã na aula de guarani.

Os horários são mais rígidos e a professora controla a hora do recreio e o tempo em que as crianças podem ficar com a bola na aula de educação física. As crianças que vão para a aula da manhã vestidas com roupas do dia-a-dia, de tarde, antes de ir para a escola novamente, tomam banho e vestem o uniforme fornecido para as escolas públicas da rede estadual de ensino.

Já na escola guarani aprendem que na aula da professora não-índia devem se comportar de uma maneira distinta daquela que estão habituadas na aula da professora guarani e isso, de alguma forma, as prepara para quando forem mudar de escola e freqüentar a partir da 5ª série a escola kaingang.

Apresentei aqui, alguns aspectos que marcam o cotidiano e a organização de cada escola, indicando que cada comunidade em questão se apropria do espaço escolar e o resignifica, transformando-o em algo que faça sentido dentro do sistema cultural de cada grupo.

No capítulo a seguir, apresento como as crianças kaingang e guarani se percebem no espaço da escola. Com base nos materiais produzidos por elas apresento também as trajetórias percorridas por elas ao estudarem em diferentes escolas, revelando que o contexto encontrado na presente pesquisa, onde crianças kaingang e crianças guarani estudam na mesma escola, já foi vivenciado pela maior parte delas em outras situações.

Capítulo 4 – Crianças Kaingang e Crianças Guarani

4.1 Antropologia da Criança

A Antropologia da Criança tem como foco central de análise as experiências vivenciadas e elaboradas pela criança, considerando-a como sujeito ativo, que constrói a partir de suas noções sentido e significado para o mundo ao redor. Tais noções que ela elabora a partir da posição em que ocupa dentro da sociedade, não se constitui como algo autônomo do mundo dos adultos, mas como uma percepção que é elaborada a partir da compreensão que a criança tem, com base nas experiências vivenciadas por ela.

Durante muito tempo, os estudos sobre a criança, na Antropologia, não despertaram maiores interesses, e as disciplinas que procuraram considerar a criança ou a infância como temas relevantes, como a pedagogia, a psicologia, o serviço social, deram-lhe um enfoque muito restrito.

Assim, Nunes (1997) ao realizar uma etnografia das crianças A'uwe-Xavante da reserva indígena São Marcos, no Mato Grosso, busca por trabalhos tanto dentro da Antropologia como em outras áreas que forneçam um referencial teórico e metodológico que possa ser utilizado para pensar a pesquisa com crianças. Entretanto, na Antropologia a autora não encontra muitos trabalhos, e em outras disciplinas vai encontrar trabalhos voltados para a criança em centros urbanos, em geral, em situações de risco e em conflito, não encontrando, portanto, pesquisas que percebam a criança em situações de normalidade, e, muito menos referência às crianças indígenas. (Nunes, 1997: 22-24).

Não significa, contudo, que a criança nunca tenha sido mencionada nos trabalhos antropológicos, pois como observa Nunes, as pesquisas sobre crianças na Antropologia existem desde o evolucionismo (Tylor; Spencer), quando tais pesquisadores acreditando que a humanidade passava por processos e etapas, supunham que os povos “primitivos” representavam a infância da humanidade (Op. cit: 13).

Na década de 1930 Margareth Mead inicia seus estudos com criança, e é ela quem dará um enfoque mais específico para o tema dentro da Antropologia. Seus estudos em ilhas da Indonésia⁴¹ apresentam diferentes aspectos sobre o desenvolvimento físico e psicológico da criança, além de tentar encontrar padrões culturais que vão sendo passados para a criança,

⁴¹ Para a apreciação dos trabalhos de Margareth Mead abordando o tema da criança na Indonésia e em outros países ver: “The Primitive Child” In: A Handbook of Child Psychology; “Coming of age in Samoa” (1928); “Growing up in New Guinea”. Em Mead e Bateson ver: “Balinese Character: a Photographic Analysis” (1942); “Growth and Culture, a photographic study of balinese childhood” (1951).

permitindo sua inserção gradual em um sistema cultural específico. Aqui, a autora busca dar ênfase para os processos de transmissão de conhecimento, que serão fundamentais para a formação psíquica e social da criança. Neste sentido, Mead procura traçar paralelos entre o desenvolvimento das crianças dentro de culturas diversas, relacionando-as com o desenvolvimento das crianças norte-americanas.

Em países como a Inglaterra, Noruega e Dinamarca, a Antropologia da Criança passa a ganhar espaço por volta dos anos de 1990, e, alguns paradigmas passam a nortear os estudos voltados para a criança. Neste sentido, idéias que considerem a infância como construção social e a criança como sujeito ativo no processo de construção de sua própria vida social, são fundamentais para pensar sobre o lugar e a agência que as crianças possuem dentro das sociedades em que se encontram (Lopes da Silva & Nunes, 2002:18). Dar voz às crianças, na tentativa de trazer à luz da análise antropológica, a compreensão que elas têm sobre os diversos temas e as diferentes relações que permeiam a sociedade, permite o acesso a uma nova dimensão, não só da infância, mas do grupo social em que se inserem.

Neste sentido, as autoras Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes ao escreverem o artigo de abertura do livro “*Crianças Indígenas*” sugerem que temas e noções amplamente discutidos pela etnologia indígena brasileira possam contribuir para o desenvolvimento teórico da Antropologia da Criança.

No Brasil, a partir do final do século XIX começa a haver um interesse maior pela infância, mas o enfoque dado aqui, procura evidenciar a criança pobre que passa a ser uma preocupação social, na medida em que o aceleramento da urbanização em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro aumentam a precariedade das classes sociais que não estão inseridas neste processo (Alvim & Valladares, 1988).

A partir do final da década de 1990, a discussão presente em países da Europa, ganha corpo nas etnografias brasileiras que visam conhecer e aprofundar o tema da criança e da infância indígena. Neste sentido, trabalhos como de Ângela Nunes (1997) a respeito das crianças Auwe-Xavante e de Clarice Cohn (2000) sobre a concepção de infância e aprendizado entre os Xikrin, marcam uma nova fase dos estudos antropológicos que buscam compreender a criança e a infância indígena sob uma perspectiva que reconheça na criança um sujeito ativo e construtor de sentido para o mundo ao seu redor. As dissertações de mestrado de Melissa de Oliveira (2004) e Camila Codonho (2007) também são trabalhos que seguem a mesma tendência. O primeiro discute a participação ativa das crianças guarani em três contextos: nas rezas, no coral e na escola (Oliveira, 2004). Já o trabalho de Codonho apresenta uma etnografia entre os índios Galibi-Marworno, abordando o processo de

transmissão horizontal de conhecimentos entre as crianças (Codonho, 2007).

É importante ressaltar aqui, que um crescente número de trabalhos em forma de dissertações, teses, artigos e ensaios vem permitindo o aprofundamento do tema, bem como proporcionando o encontro entre pesquisadores que abordam não apenas a infância indígena como também crianças em outros contextos sociais. Assim, nos encontros de Antropologia, o tema da infância e da criança passa a ser debatido nos Grupos de Trabalho, onde o aumento do número de trabalhos inscritos indica a inserção do tema no campo da Antropologia⁴².

Neste trabalho, procuro pensar o tema da educação escolar indígena levando em consideração o que as crianças têm a dizer sobre a escola e sobre as suas relações dentro desse contexto fornecendo uma nova visão a respeito do processo educacional que vem se delineando nos últimos anos dentro das comunidades indígenas. As crianças experimentam as nuances e desdobramentos dos projetos voltados para a escola indígena a partir de uma posição privilegiada e estratégica: são elas que estão na sala de aula, vivenciando no dia-a-dia da escola o que tem sido feito efetivamente em termos de educação escolar indígena. É preciso levar em consideração as experiências e os significados que as crianças atribuem às questões voltadas para o tema da escola, e, sobretudo, considerar a trajetória dessas crianças que ao circularem por diferentes escolas, trazem consigo, vivências de práticas educacionais que ocorrem em diferentes TIs e escolas indígenas.

Além do tema da educação escolar indígena, busco por meio dos materiais produzidos pelas crianças e através de suas relações no contexto da escola, apresentar como crianças kaingang e crianças guarani evidenciam em suas relações traços característicos da cultura em que pertencem.

Dessa forma, aquilo que as crianças dizem, fazem, escrevem, desenham, se constitui como um rico material etnográfico a partir do qual é possível vislumbrar a percepção que as crianças possuem sobre si mesmas e sobre os outros. É preciso, entretanto, fazer algumas considerações a respeito da metodologia utilizada em pesquisas com crianças, para que ocorra o uso apropriado de técnicas e métodos que possibilitem uma coleta e registro de dados satisfatórios.

A metodologia empregada na realização de pesquisas com crianças é um tema que

⁴² Na VI Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), ocorrida em novembro de 2005 em Montevidéu – Uruguai, ocorreu o primeiro Grupo de Trabalho (GT) sobre o tema, intitulado: Infância Indígena: Perspectivas e Desafios Educacionais coordenado por Ângela Nunes e Antonella Imperatriz Tassinari, foram inscritos 15 trabalhos. Na 25ª Reunião de Antropologia Brasileira (RBA) ocorrida em junho de 2006 em Goiânia – Brasil, outro Grupo de Trabalho foi formado, intitulado: Por uma Antropologia da Infância, coordenado por Ângela Nunes e Benedito Santos, foram inscritos 20 trabalhos e uma Comunicação Coordenada (CC) dirigida por Antonella Tassinari foi realizada para dar conta do número de trabalhos inscritos no GT. Na CC foram apresentados 10 trabalhos.

merece muita atenção, pois é algo que ainda está sendo explorado. Assim, não existem muitos referenciais metodológicos que norteiem o desenvolvimento de pesquisas com crianças. Entretanto, entre os paradigmas propostos por Allison James e Alan Prout (1990) a respeito dos estudos sobre a infância, a etnografia aparece como um método particularmente útil, pois permite que a criança participe de maneira mais direta na produção de dados sociológicos (Lopes da Silva & Nunes, 2002: 18).

Na pesquisa que realizei durante a graduação, além da observação participante, sugeri que as crianças desenhassem a respeito das relações entre crianças índias e não-índias dentro da escola. Esta atividade se constituiu como um método muito rentável, pois o tema em questão era algo delicado e pouco abordado pelos professores na escola, pois remetia diretamente ao conflito fundiário. Assim, desenhando, as crianças ao mesmo tempo em que realizavam uma atividade que gostavam muito, revelavam a percepção que tinham sobre as relações entre índios e não-índios, sem se exporem para a turma ou para a professora, já que os desenhos ficavam comigo (Limulja, 2005).

Para o presente trabalho, além de desenhos, sugeri para os alunos que escrevessem sobre suas trajetórias escolares e sobre o que sabiam a respeito dos Kaingang e dos Guarani. Durante a realização da pesquisa surgiram duas categorias que chamaram atenção no contexto das relações entre as duas etnias. A primeira foi a de ser “índio” que em diferentes momentos foi utilizada tanto pelas crianças como pelos adultos dos dois grupos para designar os Kaingang. A outra categoria foi a de “bugre” que forneceu mais um elemento para pensar as identidades étnicas em questão.

Os desenhos e textos de autoria dos alunos deram embasamento para pensar sobre como as crianças kaingang e as crianças guarani percebem suas relações no contexto da escola, refletindo posturas e modos de ser, que em outros níveis, marcam as relações entre os grupos Kaingang e Guarani. Entretanto, este tema é abordado a partir da 5ª série, momento em que as crianças dos dois grupos passam a estudar juntas.

Assim, no caso dos desenhos realizados pelas crianças da 1ª a 4ª série, o que se destaca e que será melhor apresentado no próximo item, é a noção de espaço que começam a ter em relação à escola, e, que será ampliada, na medida em que passam de séries, ou, em outras palavras, em que começam a ter um conhecimento maior do funcionamento e da estrutura da escola. Aqui, o que chama atenção, são os desenhos da 1ª série que indicam um traço bastante revelador do modo como as crianças percebem a escola, e que se traduz pela disposição espacial da sala de aula, em que mesas e cadeiras aparecem enfileiradas.

No início da pesquisa também realizei o uso de filmadora e máquina fotográfica. Por trabalhar a questão corporal, o objetivo de utilizar a filmadora era para registrar ensaios de danças; apresentações; disposições das crianças em sala de aula, etc. Mas, no início do trabalho o equipamento quebrou e não pude dar continuação às filmagens. Sobre o uso da máquina fotográfica, registrei alguns acontecimentos, mas tive dificuldade em utilizar esta técnica para captar imagens na sala de aula ou na escola, no sentido de perceber aspectos das relações das crianças ou suas disposições nesses espaços, pois, as crianças logo que percebiam a presença da máquina fotográfica, me assediavam e ficavam pedindo para que tirasse fotos delas em diversas situações. Neste sentido, o uso da fotografia serviu mais para me aproximar das crianças e, para servir, de alguma forma, como retorno da minha pesquisa para elas.

Realizei entrevistas direcionadas com as crianças e com os adultos. No caso das entrevistas com as crianças, utilizei o material produzido por elas para realizar um aprofundamento sobre questões que haviam se destacado em seus textos e desenhos. Já com os adultos, realizei entrevistas que tinham como objetivo saber a respeito dos cuidados corporais dispensados aos corpos das crianças kaingang antigamente, e, sobre o comportamento atual das crianças com a presença da escola no cotidiano da comunidade.

Embora trabalhe com referenciais da Antropologia da Criança, o público alvo da presente pesquisa engloba todos os alunos que estudam na escola, independente da idade que possuem. Entretanto, foi possível constatar em campo que a escola é algo que remete diretamente às crianças e às séries regulares, ou seja, de 1ª a 8ª representam as séries escolares destinadas às crianças, havendo uma separação não por idade, mas por estado civil entre crianças e jovens. Assim, quando um aluno ou uma aluna casa, em geral isso acontece a partir da 5ª série, sai da escola e pára de estudar nas séries regulares. Quando volta, começa a estudar na turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ocorre aí uma mudança de status que se realiza através do casamento, separando os solteiros (crianças e jovens) dos casados (adultos).

A seguir apresento o material produzido pelas crianças kaingang e guarani, desenvolvendo os temas sobre suas relações e suas trajetórias escolares.

4.2 Material Produzido pelas Crianças

A idéia de realizar este trabalho levando em consideração as histórias das crianças só veio a fazer parte efetivamente da pesquisa, quando eu pedi para que as crianças escrevessem textos que relatassem sobre o histórico escolar de cada uma, pensei nesta atividade como um recurso metodológico por meio do qual eu poderia conhecer melhor as crianças e suas opiniões a respeito da escola. Também pensei que seria possível ter alguns dados referentes às relações das crianças umas com as outras, levando em consideração o fato de pertencerem a etnias diferentes. Trabalhar com a confecção de textos parece ser uma atividade muito rentável, já que por meio dessas redações as crianças podem se manifestar sem se exporem para os outros colegas da sala de aula. Dado o contexto multiétnico da pesquisa, falar de como crianças kaingang e guarani relacionam-se umas com as outras não é um assunto fácil de ser exposto em público. A delicadeza do tema pediu a utilização de um método que fosse sutil a ponto de despertar nas crianças o interesse em falar o que pensavam sem, contudo, expô-las. Esses textos bem como os desenhos realizados por elas serviram como um material preliminar por meio do qual pude selecionar algumas histórias interessantes e realizar entrevistas direcionadas com as crianças, levando em conta aquilo que já havia sido colocado nos textos e desenhos. Da mesma forma, as entrevistas informais realizadas na escola, eram sempre individuais e procuraram preservar o que as crianças diziam, evitando a presença de outras crianças quando estas queriam ouvir a conversa ou mesmo ler o que eu escrevia durante a realização da entrevista.

Ao pedir para que as turmas de 5^a a 8^a série escrevessem redações contando um pouco das suas vidas e seus históricos escolares, pensei nessa atividade por ela parecer mais apropriada para os alunos mais velhos. Como havia trabalhado com desenhos entre as crianças da 1^a a 4^a série, considerei que pedir para que as de 5^a a 8^a série desenhassem talvez não fosse bem visto por esses alunos, por parecer algo infantil e remeter às atividades da 1^a a 4^a série uma vez que desenhar se constitui como umas das tarefas mais exploradas durante estas séries iniciais do ensino fundamental. Como a partir da 5^a série os alunos passam a trabalhar melhor a elaboração de textos, com o auxílio da professora de português encaixei a minha atividade na sua aula. O fato de utilizar o período de aula para realizar essa atividade teve algumas vantagens. Uma delas foi o auxílio que a professora me forneceu durante a realização da atividade, além de ceder a sua aula ela me apresentava para a turma, após essa introdução eu falava da minha pesquisa e da atividade que eu queria propor para a turma. Inicialmente, muitos alunos se opunham a fazer a atividade, e isso se explicava pelo fato de

que a redação de textos se constitui como um verdadeiro martírio para eles, e essa recusa inicial ocorreu de forma unânime em todas as turmas. Neste momento a professora interferia e dizia que a atividade valeria nota e que quem não fizesse seria prejudicado. Por fim, quase todos escreveram os textos. Apesar de conseguir que a atividade fosse realizada pelos alunos na base da coerção (as ameaças da professora), percebi que isso não ocorria porque eles não queriam fazer a atividade que eu propunha, mas antes porque essa era uma prática comum da professora para fazer os alunos participarem das aulas. Embora houvesse essa resistência as crianças escreveram textos muito interessantes e que forneceram dados importantes sobre como elas vêm a escola e sobre as relações entre crianças kaingang e guarani.

A partir do que eu havia proposto para direcionar as redações das crianças, que se constituiu em um roteiro com dados pessoais de cada uma, seguido das opiniões delas a respeito da escola, das suas relações com crianças de outras etnias, de suas experiências anteriores em outras escolas entre outros assuntos, ao ler as redações, percebi que iam surgindo temas que eu não havia pedido e que levavam a revelações muito significativas do modo como as crianças percebiam-se a si mesmas e de como percebiam as outras crianças. Também a partir dos textos foi possível compreender um pouco da trajetória escolar das crianças que refletem de certo modo as suas histórias de vida e que por sua vez remetem diretamente aos aspectos representativos da cultura de cada criança. Assim, foi possível constatar que a situação que eu havia encontrado na Escola Fen'Nó do Toldo Chimbangue, onde crianças guarani estudavam com crianças kaingang era mais um caso entre outros tantos e que aquele contexto já havia sido vivenciado pela maior parte daquelas crianças em outras escolas e em outras TIs.

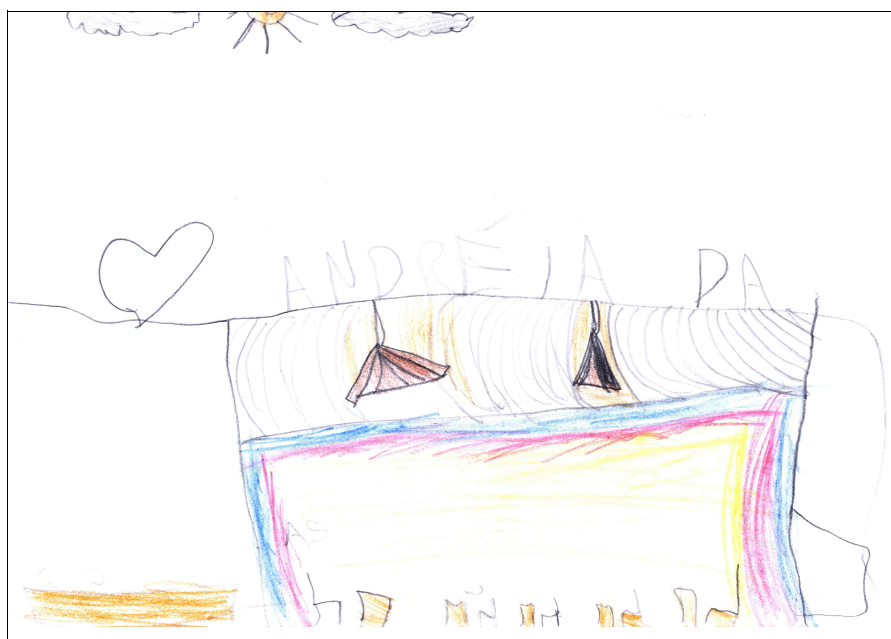
Foram analisados 164 desenhos realizados pelos alunos da 1ª a 8ª série e 77 textos escritos pelos alunos da 5ª a 8ª série.

No item a seguir apresento os desenhos realizados pelas crianças de 1ª a 4ª série a respeito da escola, para em seguida apresentar desenhos e trechos das redações que foram escritas pelas turmas da 5ª a 8ª série sobre o tema da identidade étnica. Por fim, faço algumas reflexões acerca do modo como são percebidas as relações entre as crianças kaingang e guarani no contexto da escola Fen'Nó.

4.2.1 Desenhos das crianças da 1ª a 4ª série: o espaço da escola

Apresento neste item alguns desenhos que indicam como as crianças percebem nas séries iniciais o espaço da escola, e conseqüentemente, mostram através do desenho aquilo

que representa de forma mais direta, o que é a escola para elas. Assim, ao pedir para que as crianças da 1ª a 4ª série desenhassem a escola, notei que cada série seguia uma determinada tendência, embora houvesse desenhos que eram bem diferentes em relação aos desenhos da maior parte da turma. Dessa forma, na 1ª série, o que apareceu com mais frequência, além de desenhos de casinhas, foi o desenho da sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas como é possível observar no desenho nº 1.



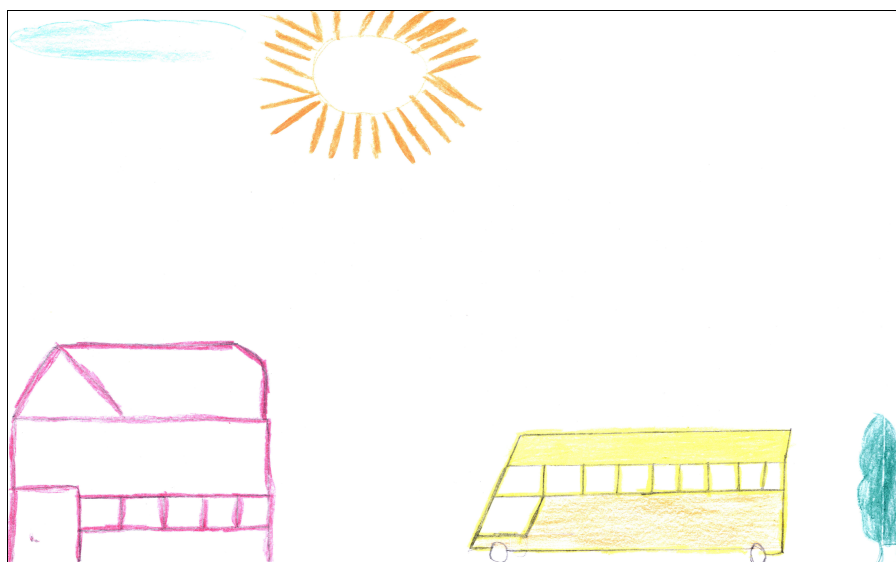
Desenho 1. Sala de aula (A.V., 7 anos, 1ª série).

Este fato parece indicar que a escola para as crianças da 1ª série aparece como algo restrito apenas à sala de aula e à organização espacial desse lugar. Como foi colocado no capítulo 2, antes de irem para a escola Fen'Nó, a maior parte dessas crianças passaram cerca de 2 a 3 anos no Centro de Educação Infantil Toldo Chimbanguê, elas tinham muito mais liberdade para circular pela sala de aula do que passam a ter na escola Fen'Nó. No Centro de Educação Infantil, as mesas são redondas e as cadeiras ficam dispostas ao redor das mesas. Não há fileiras, mesas e cadeiras individuais, quadro negro ou mesa da professora, e mesmo havendo cadeiras, as crianças passam a maior parte do tempo correndo de um lado para o outro, e quando precisam fazer alguma atividade como desenhar, muitas vezes, preferem sentar no chão ou deitar com os cotovelos apoiados no chão para desenhar.

Assim, quando peço para as crianças desenharem a escola e elas desenharam a sala de aula, elas não apenas revelam que a ordem estabelecida neste lugar representa algo que chama a atenção delas, como também indicam a percepção espacial que possuem da sala e o

comportamento, ou a postura corporal, que devem ter nesse ambiente: devem ficar sentadas nas cadeiras enfileiradas voltadas para frente da sala.

Nos desenhos realizados com o mesmo tema nas demais séries iniciais, também aparece o desenho da sala de aula com mesas e cadeiras enfileiradas, entretanto, é muito menos freqüente. O que passa a aparecer nos desenhos das outras turmas, indica um conhecimento maior das crianças em relação ao espaço físico da escola, conseqüência de uma permanência maior nesse espaço. Assim, nos desenhos da 2ª série aparecem outros elementos que remetem diretamente à escola, como, por exemplo, o carro do transporte que leva as crianças para a escola todos os dias (desenho nº 2) . Nesta turma quase todos os desenhos foram feitos com régua, e este fato se deve a sugestão do professor da turma. Na maior parte dos desenhos aparecem casas representando a escola, acompanhada de outros elementos como flores, árvores, sol e nuvens.



Desenho 2 – A escola e o carro do transporte (J. S., 10 anos, 2ª série).

Nos desenhos da 3ª série passa a existir uma noção maior do espaço físico que engloba o prédio da escola com todos os detalhes: localização da entrada com a escada; as salas de aula representadas pelas portas ou pelas janelas uma ao lado da outra; o jardim central; o pátio coberto; as cores das paredes. Interessante notar que as crianças passam a ver a escola para além da sala de aula, e indicam nos desenhos, a localização exata da planta física da escola. Outro fato que chamou atenção nessa turma é que nos desenhos que buscam reproduzir o espaço real da escola, fazem isso de diferentes perspectivas, como no desenho nº 3, que apresenta a escola a partir de uma visão do alto, desenhando o telhado da escola.



Desenho 3 – Escola vista de cima (C. L., 11 anos, 3ª série).

Nos desenhos das crianças da 4ª série alguns aspectos se destacaram. Primeiro foi o fato de desenharem portas e escreverem na frente o nome do lugar correspondente a cada porta. Assim, aparecem várias portas, uma ao lado da outra e em cima de cada uma aparece escrito, cozinha, sala dos professores, sala da diretoria, sala da 4ª série e assim por diante. Vale observar que em alguns desenhos a porta da sala da 4ª série é maior que as demais salas.

Outro aspecto que chamou atenção foi o fato de nessa turma, muitas crianças terem desenhado a quadra de futebol. Este fato talvez possa ser atribuído a dois motivos. Na semana em que pedi para as crianças da 4ª série desenharem o tema da escola, saiu a lista de jogadores convocados para jogar na Copa, e este foi um assunto muito comentado na escola durante toda a semana. Mas pode-se supor também que as crianças tenham desenhado algo que elas gostam muito e esteja diretamente relacionado ao espaço da escola, qual seja, a quadra de futebol e as aulas de educação física. Outra característica de alguns desenhos dessa turma é que algumas crianças pediram mais de uma folha para desenharem a escola, a justificativa era porque a escola era muito grande para caber em uma folha apenas. Desse modo, elas colavam duas a três folhas de ofício uma ao lado da outra e desenhavam.

Outros desenhos de castelos também tiveram destaque. Parece que nessa turma, onde as crianças já estão mais acostumadas com o espaço da escola, quando pensam em desenhar a escola, o que mais chama a atenção, não é a sala de aula, não houve nenhum desenho na 4ª série que tenha desenhado mesas e cadeiras enfileiradas, como aconteceu com a 1ª série. Também, o importante em retratar a escola não é apresentar elementos que fazem parte da

estrutura da escola, como o carro do transporte (2ª série) ou a planta baixa do prédio da escola com a localização exata das salas, dos jardins, do pátio (3ª série). Para as crianças da 4ª série a escola passa a ser retratada a partir daquilo que elas gostam na escola como, por exemplo, a quadra de futebol (desenho nº 4).



Desenho 4 – Desenho da escola e da quadra de esportes (A. M., 10 anos, 4ª série).

Mesmo que haja desenhos que buscam retratar a escola com características reais, o que se destaca aqui é o fato da maior parte dos desenhos apresentar a escola em forma de castelos, casas sobre palafitas, prédios com outro tipo de arquitetura. Assim, embora as crianças da 4ª série tenham noção do espaço da escola, elas não se atentam para isso, e apresentam o que gostam na escola, sem se deterem a aspectos concretos, como a organização da sala de aula ou a distribuição das salas pelo prédio da escola. Com base nisso, pode-se supor que as crianças após alguns anos na escola passam a se acostumar com aquele espaço, com as mesas e cadeiras enfileiradas, e por tanto, seja algo já incorporado às crianças, algo que de tão comum, passa a não ser mais retratado.

Como na 4ª série as crianças passam a trabalhar a redação de pequenos textos, pedi

para que escrevessem, atrás dos desenhos, as coisas que mais gostavam e menos gostavam na escola. Entre as coisas que mais gostavam estava: ler, escrever, brincar, jogar bola, jogar vôlei, pular corda, pintar, desenhar. Algumas mencionaram que gostam da merenda da escola. Outras escreveram que gostam de determinadas disciplinas como a aula de artes, de kaingang e de educação física. Entre as coisas que não gostavam o que mais escreveram foi: que não gostam de briga; que joguem pedras nas janelas; de bagunça; que joguem lixo no chão; da escola suja. Uma criança respondeu que não gosta quando não obedecem a professora. Outra criança respondeu que não gosta quando a professora chora.

Por meio dos desenhos apresentados sobre a escola, foi possível notar que ao passar das séries, a estrutura e organização espacial da escola vai se tornando mais conhecida pelas crianças e conseqüentemente mais próxima. Assim, se para as crianças da 1ª série a sala de aula com sua organização espacial retrata o que é para elas a escola, com o passar dos anos, outros elementos vão compondo e ampliando esta percepção. Neste sentido, pode-se considerar que na medida em que vão se familiarizando com a estrutura da escola, também incorporam a postura corporal e o comportamento que devem ter dentro dessa estrutura. E isto ocorre de maneira gradual ao longo das séries, fazendo com que as crianças aprendam além do conteúdo que está especificado na grade curricular, a disciplinar seus corpos.

No próximo item apresento textos e desenhos das turmas da 5ª a 8ª série, problematizando suas relações, através do modo como os alunos kaingang e guarani se percebem no contexto da escola.

4.2.2 Entre “índios”, “guarani” e “bugres”

Para compreender o modo como as crianças kaingang e as crianças guarani percebem umas as outras, pedi para que elas escrevessem sobre o que é para elas ser índio, e que escrevessem também o que sabiam a respeito dos Kaingang e dos Guarani.

Assim, entre as redações entregues, as das crianças guarani me chamaram atenção, pois traziam informações que eu não havia percebido ainda por meio das observações realizadas na escola, qual seja, o modo como se incomodam com algumas crianças, que por sua vez são kaingang. Esse incômodo ocorre através das provocações que os meninos kaingang fazem com os meninos guarani. É importante colocar aqui que essa situação não se trata de uma constante na relação entre as crianças kaingang e guarani, mas apenas indica uma parte de como essa relação acontece em certos contextos e com determinados sujeitos. Assim, na turma da 5ª série, a mais numerosa da escola, em um total de 28 alunos, onde 26

freqüentam as aulas regularmente, 22 são kaingang e 4 são guarani, as relações são mais notáveis do que nas outras turmas. Os meninos kaingang que “incomodam” os meninos guarani aparecem como os mais bagunceiros da turma e “incomodam” também outras crianças kaingang. Desse modo, o que chama atenção não é propriamente as provocações que os meninos fazem uns com os outros, mas mais do que isso é o modo como os alunos guarani respondem a tais provocações: eles não revidam. Quando um menino kaingang se aproxima de outro guarani e lhe provoca, ele não responde, fica quieto e ignora. Tais provocações se constituem em ofensas verbais, como xingamentos, apelidos, dar tapa na cabeça, etc. Nos textos escritos pelas crianças guarani é possível identificar trechos que contextualizam melhor essas relações. Assim, ao falar de suas recordações da antiga escola guarani onde cursou até a 4ª série, um menino guarani coloca também a sua impressão sobre a escola Fen'Nó e sobre seus colegas kaingang:

(na) escola guarani (...) nós estudávamos, brincávamos, eu gostava mais de brincar, lá não havia briga e nós passamos de ano e viemos estudar na escola Fen'Nó e aqui nós estudamos e brincamos, e os **índios** incomodam e a gente sai de perto para não brigar. E eu estava pensando naquela escola guarani, e na escola Fen'Nó quais as coisas são diferentes é que lá (na escola guarani) é só uma sala e aqui (na escola Fen'Nó)(...) tem várias salas e os **indinhos** são todos valentes e eles incomodam e a gente tem que se segurar para não brigar. (M.B., 12 anos, 5ª série)

Este mesmo menino em outro texto que trata sobre as diferenças entre os Kaingang e os Guarani escreve:

As diferenças do índio Kaingang para o Guarani é que a fala é diferente e o modo de ser. Os índios Kaingang são violentos no momento que devem agir pelos seus direitos, eles usam arcos e flechas, lanças, pinturas e cocar de pena. O índio Guarani é diferente do Kaingang porque eles são pacíficos. O Guarani não tem muita pintura e usa mais colar e cachimbo. (M.B., 12 anos, 5ª série)

Outro menino guarani escreve a respeito de suas relações com os colegas kaingang:

...eu não me dou bem com os colegas na escola eles me incomodam me dão tapa e me apelidam, eles me apelidam de velho aposentado por causa que eu tenho cabelo branco. (T. B., 10 anos 5ª série)

Além da valentia a que se refere o menino guarani, é mencionado também como características dos meninos kaingang o fato de serem briguentos e bagunceiros e essas informações foram fornecidas inclusive pelos próprios meninos kaingang, por meio de textos

escritos e conversas direcionadas. Por outro lado, a respeito dos guarani em alguns textos se encontram descrições de como são mais quietos. Um menino kaingang escreve sobre seus colegas guarani: “... *uns dos meus colegas são guarani e eles são muito bons e eles não são bagunceiros e eles são obedientes*”. (L.G., 10 anos, 5ª série). Por sua vez, um menino guarani define o jeito dos kaingang como algo alegre em contraponto a quietude dos guarani, assim ele escreve:

indios caingang, é mais modernos, gosto dos idiomas deles, o jeito de viver deles é mais alegre. Os guarani são povos mais quieto (...) Os guarani nem todos são tristes, outros são alegres. (...) Eu sou um garoto que moro em uma área indígena kaingang. Eu sou como um **índio** mas sou guarani”. (J.B., 16 anos, 6ª série)

Outro menino kaingang também escreve sobre o jeito mais quieto dos guarani e da agitação dos kaingang: “...*na tribo guarani as pessoas são mais quietas, não são agitadas como o povo kaingang*” (A.C., 15 anos, 6ª série).

Em conversa com E.B., menino guarani de 10 anos, sobre as suas relações com os meninos kaingang, ele informou que são poucos os meninos de quem ele gosta e que há outros que mexem com ele em sala de aula, dando tapas na cabeça quando passam por ele. Ao me relatar isso, pergunto se ele não tem vontade de revidar a essas provocações, ao que me responde que sim, mas os kaingang são em maior número e não dá para brigar. Disse também que os meninos kaingang costumam dizer frases do tipo “*guarani é feio*”, “*guarani não sabe nada*”. Quando perguntei para ele sobre qual seria o motivo pelo qual os meninos kaingang agem dessa maneira com os meninos guarani, ele me respondeu que os kaingang não gostam dos guarani. Perguntei então, se ele gosta desses meninos kaingang e ele respondeu que se “*eles não gostam da gente a gente não tem que gostar deles*”.

Durante o tempo em que realizei a minha pesquisa na escola Fen’Nó não ouvi em nenhum momento ofensas por parte das crianças kaingang em relação às crianças guarani, nem o contrário se comprovou. Entretanto, fora do contexto da escola, houve uma vez em que pude presenciar uma menina kaingang dizendo para um menino guarani que voltasse para o “lugar dos Guarani”. Na ocasião, as crianças estavam brincando em um balanço de cipó que ficava no meio do mato em um lugar onde as crianças costumavam fazer incursões para brincar. Quando um menino guarani pegou o cipó para se balançar a menina kaingang tomou da mão dele e disse para ele “brincar lá nos Guarani”, pois ali não era o lugar dele. Na verdade, a menina estava se referindo ao fato do menino guarani estar na parte da TI onde moram os Kaingang, e que, portanto, ele deveria voltar para o seu “lugar”, na parte da TI

onde moram os Guarani.

A respeito da fala citada um pouco acima do menino guarani que diz que não tem uma relação boa com seus colegas kaingang e que estes o incomodam com tapas e apelidos, foi possível observar algumas cenas em que de fato isso acontecia, e o menino guarani, nunca revidava.

A negação das crianças guarani em revidar as provocações das crianças kaingang, para além de ser explicada pela resposta do menino guarani que justifica não brigar porque os kaingang são maioria, encontra eco no modo como se estrutura toda relação que existe entre o grupo Guarani e o grupo Kaingang. Esta relação é marcada por uma desigualdade onde os Guarani estão sempre na posição menos favorecida. Assim, esta assimetria começa a operar a partir do momento em que os Guarani são convidados para morar provisoriamente na TI Toldo Chimbanguê a convite do próprio cacique Kaingang, eles se encontram em uma terra que não é a deles, e, portanto, em uma situação de dependência, mesmo que provisória.

Da mesma forma, durante a realização da Semana Cultural quando são convidados para participar das apresentações, eles permanecem na cabana destinada para eles saindo de lá apenas quando são solicitados para apresentarem suas danças e músicas. Assim, parece que a relação que as crianças estabelecem na escola é mais um desdobramento do modo como os grupos dos quais fazem parte se relacionam entre si. Existe uma assimetria dentro da escola, território kaingang que reflete uma assimetria de fora, que se constitui no fato dos Guarani estarem em uma terra kaingang.

Por outro lado, existe um modo de ser kaingang e um modo de ser guarani que se evidenciam no convívio dos dois grupos, ou melhor, no convívio das crianças que estudam na mesma escola. O jeito briguento dos kaingang ao qual algumas crianças fazem menção pode estar relacionado a uma característica marcante da diferença entre os dois grupos, e que se traduz pelo jeito bravo de ser dos Kaingang. Assim, Tommasino (1992) em um artigo que trata das relações entre os Kaingang e os Guarani no Paraná, coloca como as concepções que um grupo possui do outro foi, ao longo do tempo, sendo transformada a partir de concepções mítico-históricas em uma relação de alteridade onde o jeito “bravo” dos Kaingang se destaca e ao mesmo tempo os diferencia dos Guarani. Conforme a autora:

Atualmente as oposições entre Kaingang e Guarani são expressadas, ainda que em termos de alteridade, numa outra linguagem: os Kaingang seriam mais *bravos* do que os Guarani e assim também se consideram os Kaingang. Os Kaingang fazem, ainda, uma distinção entre os *mestiços* e os *puros*: os Kaingang *puros* são mais *bravos* que os *mestiços* (Tommasino, 1992: 26).

Ao procurar compreender melhor o modo como as crianças kaingang e guarani relacionam-se umas com as outras, fui percebendo que quando escrevem e falam sobre suas relações e sobre as noções que umas têm sobre as outras, costumam se referir às crianças kaingang como **índio** e isto ocorre tanto em relação às crianças kaingang como às guarani. Assim, é possível recortar de diferentes textos passagens que confirmam esta forma de se referir aos kaingang. No texto de um menino kaingang de 10 anos ele escreve: “*eu moro nos guarani mas eu não sou guarani eu sou **índio***” (L. G.). Na realidade ele mora no Toldo Chimbanguê próximo de onde está localizada a comunidade guarani, ele é kaingang e afirma ser índio para dizer que não é guarani.

Sobre os guarani escreve uma menina kaingang: “*Os guarani tem uma cultura diferente e também falam a sua língua diferente que é o guarani. Os guarani convivem com nós, **índios**, eles estudam na nossa escola*” (E.M., 16 anos, 8ª série).

Da mesma forma, a primeira vez que conversei com E.B. que é guarani, ele se referiu aos Kaingang falando dos **índios**, quando eu perguntei para ele quem eram os índios, ele me respondeu que eram os Kaingang. Perguntei então se ele não era índio também e ele me respondeu que não era índio, era guarani. Comecei a refletir sobre essa questão e percebi que em outros textos e conversas, estas últimas realizadas também entre os adultos, era comum a idéia de que os Kaingang fossem denominados como sendo “índios” e os Guarani não.

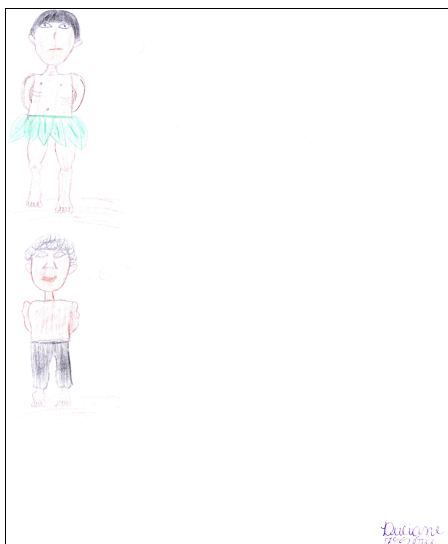
Essa forma de se referir às crianças kaingang chamou minha atenção para o modo como as crianças kaingang e guarani se auto denominam e denominam as outras crianças de etnias distintas. Assim, foram aparecendo várias denominações que correspondem a diferentes sujeitos. A partir do momento em que os Guarani não são “classificados” como sendo índios, algumas vezes apareceram referências às crianças guarani como sendo não-índias. É o que se pode constatar em um trecho da redação de uma aluna kaingang que ao falar de suas relações com seus colegas escreve:

Meus colegas são muito legais, pois juntos nós estamos aprendendo a conviver com as diferenças, com os não-índios, ou seja, guarani, branco, etc. (...) A nossa escola já é muito importante para mim, pois tem brancos, guaranis estudando com nós **índios**, e estamos nos dando bem. (E. M., 16 anos, 8ª série)

Em outro texto também de autoria de uma aluna kaingang ela coloca guarani e não-índios em categorias distintas: “*Na escola tem alunos índios e não-índios e também guarani.*”

Eles são muitos legais não são nada diferentes”. (I.A., 12 anos, 7ª série).

Nos desenhos realizados pelas turmas da 5ª a 8ª série também aparece a diferenciação que os alunos fazem entre o “Índio” e o Guarani, como é possível notar no desenho de uma aluna kaingang:



Desenho 5 – “Índio” e Guarani (L. C., 14 anos, 7ª série).

Na maior parte dos desenhos realizados nessas turmas, aparece o Kaingang vestido com folhas, usando cocar, arco e flecha, e é denominado pela palavra “índio”. Em geral, o Guarani é desenhado com roupa e sem maiores adornos. Entretanto, como pode ser observado no desenho nº 6, aparece o “Mbya: Guarani” vestido de maneira semelhante ao “Pongue: Kaingang”, o desenho é de autoria de uma aluna guarani:



Desenho 6 – Mbya: Guarani e Pongue: Índio (R. B., 15 anos, 8ª série).

Segundo Tommasino, esta forma de se referir aos Kaingang denominando-os de **índios**, estaria relacionado também com a identidade dos Kaingang como sendo o índio “bravo” e “selvagem” em contraponto a identidade dos Guarani que por terem sido pacificados mais cedo, consideram-se mais civilizados do que os Kaingang. A respeito da construção da identidade étnica escreve a autora que:

Os Kaingang também se sentem mais *índios* do que os Guarani (...). O próprio processo de incorporação das sociedades indígenas na sociedade nacional, no tempo e no espaço, parecem ter contribuído para a manutenção da imagem do Kaingang como *bravo* e *selvagem*, embora tenha sofrido alterações e relativizações ao longo do tempo. (...) Mas, ainda hoje, a expressão usada para marcar a alteridade entre Kaingang e Guarani é a de que aqueles são *bravos*, o que quer dizer também *mais índios* (Tommasino, 1992: 27).

Ao conversar com um professor kaingang sobre o assunto soube que essa diferenciação ocorre em outras TIs Kaingang, mas ele, que vem de uma TI localizada no Paraná, não concorda com o fato dos Kaingang “discriminarem” os guarani não os considerando índios, uma vez que todos são povos indígenas que precisam se unir na luta pelos seus direitos.

Quando converso com o cacique guarani ele também coloca que para os “de fora”, ou seja, os não-índios, os Guarani e os Kaingang são todos índios e lutam juntos pela reivindicação de seus direitos enquanto povos indígenas.

Dessa forma, tanto os Kaingang como os Guarani possuem sua identidade étnica da qual se utilizam para se diferenciar e para, por exemplo, reivindicar uma educação diferenciada para cada grupo. Contudo, em um contexto mais amplo, no qual implica uma identidade que seja reconhecida e aceita para os “de fora”, eles se consideram igualmente “índios” na busca de seus direitos pela terra.

Ainda a respeito do modo como as crianças percebem aquelas pertencentes a uma etnia diferente da sua, foi possível notar que em alguns casos existe uma certa compreensão de que a situação dos Guarani é mais precária que a dos Kaingang. Assim, escreve uma aluna kaingang:

Os Guarani também lutaram, porque muitos estão morando debaixo de uma lona, com falta de água e de terra para plantar. Eu conheço muito pouco da cultura guarani, mas esse pouco que eu conheci já basta para ver o quanto eles sofrem. Nenhum Kaingang sofreu, nem sofre o quanto eles sofrem. (A.S., 12 anos, 7ª série).

Nos textos escritos pelos alunos, as diferenças que são mencionadas com maior

freqüência, entre Kaingang e Guarani, são: a língua, o artesanato, a comida, o modo de ser, a cultura, etc. Mas um ponto que parece comum tanto nos textos dos alunos kaingang como nos textos dos alunos guarani se refere a um certo sentimento de valorização da cultura da qual fazem parte e mencionam também o preconceito com que são vistos os povos indígenas. Em geral, estes textos são escritos pelos alunos que estão na 7ª e na 8ª série. Assim, um aluno guarani escreve a respeito dos Kaingang:

Os Kaingang antigamente moravam em aldeias, no meio da mata onde não se sabia que eles existiam. Hoje os índios Kaingang estão mais civilizados, são mais considerados como seres humanos. Antigamente os Kaingang moravam em cabanas, hoje onde moram já está mais em ambiente adequado. Naquela época de frio não existia agasalho como existe hoje, era pele de animais que serviam para prevenir-se do frio. Mas ainda existem índios que andam nus, não importa que seja frio ou calor, cada ser humano tem sua capacidade de sobreviver como o não-índio vive de uma maneira diferente do que a do índio. Hoje, quando o não-índio enxerga um índio nu diz que ele não é ser humano, por isso que os índios estão mais civilizados, estão com vergonha de mostrar sua cultura, suas etnias, seus costumes, etc. (E.B., 18 anos, 8ª série)

Em alguns textos a questão da demarcação das terras indígenas aparece com grande destaque. Uma aluna kaingang escreve sobre os índios Kaingang:

O que eu sei sobre os índios Kaingang é que eles são pessoas muito trabalhadoras e os índios, às vezes, não são respeitados pelos brancos. Índio feliz é aquele que trabalha a hora que quer, sem ser mandado por qualquer outra pessoa que não seja nada seu. Índio feliz é aquele que vive de caça e pesca. Os índios deveriam ser respeitados pelas outras pessoas porque eles tem o mesmo valor que as outras pessoas. (...) Índio feliz é aquele que luta pelos seus direitos e pela sua maneira de viver em sociedade. Nós índios não somos completamente felizes. Só seremos felizes quando o resto das terras que os colonos ocupam forem nossas de verdade. (V.F., 16 anos, 8ª série)

Sobre este aspecto, um aluno kaingang escreve sobre o medo que algumas pessoas possuem dos Kaingang, devido a um acontecimento que ocorreu no Chimbangue em 2005, no processo de demarcação da segunda parte da TI Kaingang que resultou em conflitos entre Kaingang e agricultores da região. Assim, ele escreve sobre os Kaingang e a respeito do que aconteceu:

Os Kaingang gostam de dançar, gostam de trabalhar, fazem comidas típicas. Mas tem pessoas que tem medo dos Kaingang por causa de um dia que (os Kaingang) fecharam a estrada e fizeram os colonos de reféns. (E.F., 13 anos, 6ª série)

Outra aluna kaingang escreve sobre os costumes de antigamente e dos costumes atuais e salienta que embora muita coisa tenha mudado, os Kaingang não deixaram de ser índios.

Assim ela coloca que os índios de antigamente costumavam:

...andar descalços, comer comidas típicas, morar em barracas de folha de coqueiro. Alguns chegavam a usar tangas, mas hoje os índios só fazem alguns costumes e andam com roupas boas, muitas roupas são jeans, mas nem mesmo assim, eles deixam de ser índios. Alguns índios não assumem o que são por vergonha do que são, mas eu sou índia com muito orgulho e não escondo de ninguém (I.A., 12 anos, 7ª série).

É interessante perceber como em alguns textos as crianças expõem o orgulho de serem índias, muito embora não falem a língua e estejam certas de que ser índio significa algo que vai além de falar kaingang ou de não vestir roupas que os não-índios vestem. Assim, uma aluna kaingang escreve: “*Falam que índio é aquele que fala em kaingang, eu não falo em kaingang, mas, me considero uma índia com muito orgulho*” (M.O., 14 anos, 8ª série).

Outra aluna kaingang escreve:

Ser índio Kaingang é depois de tanto tempo, continuar mostrando a nossa cultura. Eu não falo Kaingang, mas mesmo assim tenho orgulho de ser índia, porque meu pai também é índio. Os Guarani tem uma cultura diferente dos índios Kaingang, mas mesmo assim continuam mostrando sua cultura do jeito que ela é. Para mim, ser índio não é só falar em Kaingang, mas sim preservar o que resta de bom que nossos antepassados deixaram. (C.O., 14 anos, 8ª série)

Ainda sobre este tema, outra aluna também kaingang escreve que ser índio não é só quem fala a língua, mas é alguém que sonha como as outras pessoas, alguém comum. Assim, ela coloca que:

Ser índio é mostrar a sua cultura, ser índio é lutar pelos seus direitos. Índio não é só aquele que fala a sua própria língua Kaingang, mas também é um sonhador, como todas as outras pessoas do mundo. O índio é famoso, é legal, o índio é especial. (...) Falam que os índios não prestam, mas as pessoas que falam não sabem quem realmente eles são (...). O índio é capaz de ajudar a crescer a sua comunidade. Eu sou índia e não tenho vergonha de escrever ou falar. Ser índio é uma cultura. E cada um tem a sua própria cultura. (E.M., 16 anos, 8ª série)

Para uma aluna guarani ser índio é:

...viver livre no modo de pensar, de viver e ter seu costume. É andar sempre de acordo com a comunidade queira ou não aceitar (...). O índio não pensa para si mesmo, mas sim para sua comunidade, seu povo, sua gente, sua raça. (R.B. 15 anos, 8ª série)

Ainda a respeito das categorias utilizadas para diferenciarem o índio, o não-índio, o Kaingang e o Guarani, em uma das redações apareceu a denominação do “bugre”. Assim,

escreve uma aluna kaingang sobre o engano que algumas pessoas cometem ao chamar os “índios” de “bugre”:

Os guarani são iguais a nós, tem uns legais e tem uns chatos que querem se achar, os kaingang são iguais a todos nós, tem gente que chama os índios de bugre, mas os índios não são nada disso que eles pensam. Para falar a verdade bugre só existe no Amazonas e bugre come gente e índio não. E os não-índios discriminam os índios, mas tem uns que não (A. F., 12 anos, 6ª série).

A partir dessa descrição pedi para que os alunos escrevessem também sobre o que era o “bugre” para eles. As mais diversas descrições apareceram indicando, sobretudo, que ser “bugre” tem uma conotação negativa. E que independente de se tratar de um bicho que come gente ou de um grupo de índios selvagens, ou ainda, de uma forma pejorativa de se referir aos “índios”, ser chamado de “bugre”, em qualquer situação, representa uma grande ofensa. Talvez, essa idéia esteja relacionada à imagem dos “bugreiros”, homens, que durante o processo de colonização, foram contratados pelo Governo da Província de Santa Catarina e por fazendeiros para capturar ou exterminar as populações indígenas, a fim de “limpar” as vastas regiões do Oeste Catarinense para realizar a ocupação de suas terras. Bugre era ainda uma maneira genérica de designar todas as pessoas pertencentes a grupos indígenas, desconhecendo e desconsiderando qualquer particularidade que diferenciava uma etnia da outra.

Assim, a palavra “bugre”, surgiu também em outros contextos, que não nos textos dos alunos, como por exemplo, em uma conversa que ouvi na casa de uma senhora kaingang, que ficou muito nervosa por causa de uma situação que havia acontecido na escola. Ela estava revoltada com o fato de uma professora não-índia ter chamado seu filho e outras crianças de “bugre”, e considerou a atitude da professora como algo muito negativo e que revelava uma atitude ofensiva não só para seu filho como para toda a comunidade kaingang e na reunião que houve de pais e professores na escola expôs o acontecido, a professora estava presente, mas, não se manifestou. A mãe ofendida refutou a “acusação” da professora dizendo que se eles fossem “bugres” ela não estaria ali, pois eles já a teriam comido, pois “*bugre come gente*”.

Dias depois, na cozinha da escola ouvi esta mesma professora conversando com a merendeira. Ela perguntava o que significava ser “bugre”. A merendeira kaingang começou a sua explicação dizendo que “bugres” eram os índios de antigamente, que andavam no mato pelados e comiam gente, comiam brancos. Além disso, “bugre” é o modo como os brancos chamam os índios quando querem tratar mal dizendo “*bugre não trabalha*”, “*bugre é*

preguiçoso”. A professora não-índia que mora na cidade descobriu então porque o fato dela ter chamado as crianças de “bugre” gerou um mal estar. Para ela como ela própria afirmou naquele momento, “bugre” era a mesma coisa que índio e nisso não havia nenhuma intenção por parte dela em ofender as crianças.

Nos textos escritos é possível recortar alguns trechos que descrevem o “bugre”. Assim, uma aluna kaingang escreve:

Eu na verdade não sei muito bem o que é bugre. Mas o que eu sei é que os não-índios chamam os Kaingang e os Guarani de bugre, e falam também que somos bichos e comemos gente. Muitas vezes crianças não-índias tem medo de chegar perto dos índios Kaingang, porque seus pais falam que podemos pegar eles e comer como um tipo de alimentação (C.O., 14 anos, 8ª série).

Outro aluno kaingang escreve:

Os índios bugres são os índios botocudos que moram no Amazonas, aqueles que moram nas florestas, comem carne crua, matam peixe e comem cru porque eles não sabem o que é fogo (M.S., 12 anos, 5ª série).

As descrições são muitas e as representações que giram em torno do que seria o “bugre”, informam o lado negativo que marcou, em um certo sentido, as relações entre índios e não-índios nessa região. A palavra “bugre”, denominação, que no passado, foi atribuída aos índios de diferentes grupos, é ainda hoje, uma das formas recorrentes utilizadas pela população não-indígena para se referir aos índios, reproduzindo uma denominação que estigmatizou de maneira muito forte as populações indígenas. Entretanto, os Kaingang do Chimbangue passam a construir a sua identidade étnica, por meio da negação de uma das formas como foram considerados durante muito tempo e ainda hoje são pelos não-índios. Assim, os Kaingang são “índios” sim, e em oposição à afirmação dessa identidade eles não foram, não são e nunca serão “bugres”.

Retomando os textos dos alunos, nota-se que eles demonstram um conhecimento a respeito da história de seu povo, levando em consideração aspectos como as disputas pela demarcação das terras tradicionais, os conflitos entre índios e agricultores da região bem como também questões referentes à própria identidade indígena, como o fato de se auto afirmarem índios e recusarem a denominação de “bugre”. Para essas crianças está claro que ser índio hoje, não significa viver como os índios de antigamente, mesmo que essa seja uma idéia cristalizada e ainda presente nos dias de hoje no imaginário da maior parte das pessoas que questiona a identidade indígena atual, utilizando argumentos que remetem ao “índio genérico de antigamente”, não reconhecendo como pertencentes a uma cultura indígena

aqueles que se utilizam de bens considerados não-índios, como: relógios, celulares, carros, etc.

Outro aspecto para o qual chamo atenção, diz respeito às contribuições que as crianças podem oferecer para uma compreensão mais apurada acerca das práticas voltadas para a educação escolar indígena. Assim, crianças que mudam de escola em decorrência da migração de suas famílias que se movimentam em torno de uma rede de sociabilidade baseada, sobretudo, nas relações de parentesco, e mais recentemente na demarcação das TIs Kaingang, trazem consigo as experiências vividas em outras escolas indígenas e que informam sobre os processos e etapas pelos quais passam a educação escolar indígena nas diferentes TIs.

Nos textos das crianças que vieram de outras áreas indígenas, percebe-se que ao comparar a escola atual em que estudam com a anterior, elas encontram diferenças que parecem interessantes de serem levadas em consideração, até mesmo para compreender o processo de adaptação dessas crianças na nova escola. Assim, no texto de um aluno kaingang que vem de uma área indígena Kaingang localizada no Rio Grande do Sul, ele coloca algumas diferenças que encontra entre os “índios” de Santa Catarina em relação a TI de onde ele vem:

Cada índio conhece sua cultura, por exemplo, no RS tem outros tipos de índios que não são muito diferentes, mas eles tem outros tipos de danças, eles não fazem as mesmas danças que fazem os de SC. Aqui em SC as leis dos índios é muito diferente da dos índios do RS. (M.S., 15 anos, 6ª série)

Desse modo, é possível considerar as experiências que as crianças trazem de suas trajetórias escolares como reveladoras de uma série de fatores que influenciam diretamente no modo como cada criança a partir de sua experiência individual se relaciona com a escola indígena. Em um contexto mais amplo, as trajetórias escolares dessas crianças apresentam um quadro geral a respeito das relações entre crianças kaingang e crianças guarani estudando na mesma escola já em outras TIs, o que leva a crer que o contexto encontrado na presente pesquisa não é um caso específico, e por mais esse motivo, merece ser analisado para melhor compreender como ocorre o processo de uma educação escolar indígena que ao mesmo tempo em que é específica, precisa lidar com um público composto por crianças provenientes de tradições culturais distintas.

No próximo item discuto melhor este tema levando em consideração os textos produzidos pelos alunos crianças a respeito de suas trajetórias escolares.

4.2.3 Alunos indígenas e suas trajetórias escolares

A primeira atividade escrita que solicitei para os alunos teve como objetivo compreender um pouco da história de cada aluno e por meio disso, iniciar um primeiro contato com as turmas de 5ª a 8ª série.

Assim, pedi para que as crianças escrevessem sobre suas histórias pessoais, onde nasceram, por quais escolas passaram, quais lembranças possuíam das escolas anteriores, quais são as coisas que gostam e não gostam na escola Fen'Nó, etc. Pedi também para que escrevessem sobre as relações com as crianças kaingang e com as crianças guarani e falassem sobre as mudanças pelas quais havia passado a escola nos últimos anos, principalmente, a respeito da saída dos alunos não-índios da escola.

De maneira geral, os alunos atentaram mais para as mudanças físicas que foram realizadas no prédio da escola do que para a saída dos alunos não-índios, embora em alguns textos apareça a vontade de alguns alunos em querer os colegas não-índios estudando na mesma escola novamente. Uma aluna kaingang escreve o que achou sobre a saída dos alunos não-índios da escola:

A escola ano passado era muito melhor, eu tinha muitas amigas. A escola foi reformada, só que meus amigos que eu tinha não estudam mais aqui. Eu gostaria que os não-índios voltassem para cá e que os professores que davam aula (antes), viessem dar aula aqui de novo. (C.O., 11 anos, 6ª série)

Outro menino kaingang escreve a respeito de sua amizade com as crianças kaingang e as crianças guarani e lembra dos seus amigos não-índios que estudavam antes na escola: “...eu gosto dos meus amigos guarani e dos meus amigos kaingang também, e, tenho saudades dos meus amigos não-índios.” (L.R., 10 anos, 5ª série).

Já alguns alunos escrevem que a escola melhorou após a saída dos alunos não-índios. Assim, escreve uma aluna kaingang como era quando estudavam os não-índios na mesma escola:

Antes com os não-índios era legal e ruim, legal porque a gente trocava idéias, ruim porque a gente falava algumas palavras erradas e eles riam da gente, os professores é claro não admitiam, mas não adiantava. Para mim a escola melhorou muito depois que ficamos só nós índios estudando aqui, o que tem que melhorar aqui são os próprios alunos e não a escola. (M.O., 14 anos, 8ª série)

Sobre as mudanças na escola, os alunos atentam para as duas salas novas que foram

construídas no início de 2006 e que tornaram a escola um pouco maior. Também comentam a respeito da pintura nova da escola que foi pintada com as cores da bandeira do Estado de Santa Catarina. De maneira geral, consideram que a escola ficou muito mais bonita.

Outro aspecto que chamou atenção nos textos dos alunos, diz respeito às sugestões que eles fazem para melhorar a escola. Além de acharem que a escola deve ser preservada pelos alunos, consideram os alunos muito bagunceiros e briguentos e que deveriam respeitar mais os colegas, os professores e o próprio espaço da escola. Assim, no texto de um menino kaingang ele escrevesse sobre o que gostaria que os alunos fizessem para melhorar a escola:

Eu queria que não estragassem a escola e queria que não tivesse alunos riscando as paredes e também queria que os alunos não brigassem. Queria que os alunos respeitassem os professores e que os professores não precisassem chamar a atenção dos alunos, e os alunos também se respeitassem entre eles mesmos. (L.V., 10 anos, 5ª série)

Uma aluna guarani escreve a respeito dos seus amigos bagunceiros e também sugere que os alunos tenham mais respeito uns pelos outros e para com os professores. Assim, ela escreve:

Eu percebo que meus colegas em sala de aula são muito conversadores e bagunceiros, mas são os meninos que fazem bagunça, e são índios Kaingang (...). A minha sugestão para melhorar a escola, é para que os alunos tenham mais vontade de estudar e respeitem os professores e os colegas. (R.B., 15 anos, 8ª série)

Interessante perceber que os alunos apontam para os mesmos problemas que os professores reclamam e que remetem diretamente ao comportamento dos alunos em sala de aula e da falta de cuidado com a escola. O que indica que os alunos têm consciência dos problemas que envolvem os assuntos da escola e que pelo que a maioria coloca nos textos, também gostariam que a escola melhorasse, e sabem que isso só é possível se o comportamento dos alunos melhorar. Entretanto, tal comportamento está diretamente relacionado ao processo de “docilização” dos corpos, que vai, com o passar das séries, sendo incorporado pelos alunos fazendo com que alcancem dentro de um determinado período de tempo o comportamento tão desejado pelos professores.

Talvez a agitação que passou a fazer parte do cotidiano da escola após a saída dos alunos não-índios, esteja relacionada ao fato dos alunos tomarem conta de sua escola e se sentirem mais livres para fazerem o que quiserem. Não significa, contudo, que este seja um comportamento desejado, mas talvez possa ser compreendido se for levado em consideração que se trata de um comportamento provisório, relacionado a um momento de adaptação dos

alunos à nova conjuntura da escola, que pela primeira vez em toda a sua história, tem a maioria dos seus alunos e professores formada por índios Kaingang.

De qualquer maneira, todas essas mudanças que ocorreram na escola Fen'Nó somadas aos desdobramentos do processo de construção de uma educação escolar indígena voltada para os projetos da comunidade são acontecimentos muito recentes na história dos Kaingang do Toldo Chimbanguê, e que, portanto, poderão ser melhor avaliados ao longo dos próximos anos. Mesmo assim, a contínua discussão e reflexão acerca dos problemas relacionados à escola, é fundamental para que se encontre novas possibilidades e novas práticas na busca de uma educação que seja adequada aos anseios da comunidade do Toldo Chimbanguê.

Alguns textos escritos por alunos guarani chamaram atenção, sobretudo, pelo fato de indicarem por meio de suas trajetórias escolares, certos aspectos referentes ao convívio com os alunos kaingang já em outras escolas. Também relatam uma constante mudança de escolas, conseqüência direta das migrações realizadas pelas famílias Guarani e que marcam de maneira tão central a cosmologia desse povo. Assim, descrevo a seguir dois textos, um escrito por uma aluna guarani e outro por um aluno guarani. Por considerar que os textos em questão possuem uma descrição minuciosa acerca das trajetórias escolares de cada aluno, optei por transcrever grande parte dos textos. Assim, escreve a aluna guarani sobre sua história escolar:

Minha primeira escola foi em Planalto, nós não tínhamos muitos amigos porque nós éramos Guarani, então os alunos nos desprezavam. As pessoas eram muito chatas e eu estudei só dois anos naquela escola. Depois nós viemos morar em Nonoai, nós estudamos em uma comunidade chamada de Posto Grande, os alunos dali eram muito legais, mas era mais difícil do que na minha primeira escola. Os alunos do Posto Grande eram índios (Kaingang) e nós éramos Guarani, como eles falavam só em kaingang, nós não entendíamos eles porque nós éramos Guarani, era muito difícil de estudar e de conviver com eles, então nós ficamos morando em Nonoai apenas 3 anos e até nós acostumarmos a conviver com eles, aprender a falar com eles e também aprender com eles muitas coisas importantes, os meses passaram e nós viemos morar em Cunha Porã, onde nós estudamos na escola dos Povos Brancos (...). (Nessa) escola nós não tínhamos amigos e eles (os outros alunos) nos chamavam de mendigos, que não tinham casa para morar, nem roupa para vestir. Mas, mesmo assim, nós estudamos e todos nós passamos de ano. E nós continuamos a estudar naquela escola e as professoras eram muito legais, elas falavam que nós éramos os alunos mais legais de todos. E então nós começamos a fazer amigos e mais amigos, e fizemos uma festa no dia do meu aniversário. E então, eu já estava na 4ª série e ao passar de ano, olha só como é a vida dos povos indígenas, os professores me disseram que eu tinha que fazer a primeira série e que eu tinha muita dificuldade na 4ª série, muita mas muita dificuldade (...) e então eu disse que não ia mais estudar ali naquela escola. Então saímos daquela cidade e viemos morar na cidade de Chapecó e nós moramos na aldeia Toldo Chimbanguê. E então estudamos com os índios, os brancos, todos juntos. Então, eu contei minha situação para os professores e eles disseram que eu podia estudar na 4ª série. Então, fiquei muito feliz e eu comecei a estudar e passei de ano e eu já fui para a quinta, eu rodei duas vezes e eu continuei estudando e estou nessa escola faz 5 anos e nunca estudei numa

escola como essa. Então, os alunos saíram da escola indígena e ficaram só os índios e então ficou muito mais legal e digo que eu nunca vou estudar numa escola como a dos índios Kaingang. Eu não sei que diferença tem os índios dos Guarani e não quero nenhuma mudança na escola, mas dos alunos nós queremos respeito, por favor. (J.B., 12 anos, 6ª série)

O texto do aluno guarani intitulado “*História que a vida conta*” também apresenta sua trajetória por diferentes escolas até chegar na escola Fen’Nó:

A minha vida no passado era como um moleque de rua, mas comecei a estudar com 7 anos na escola Maria Goreti em São Valentim, RS. Minha professora, não me lembro do nome ela, ela era tão boazinha comigo (...). A escola era muito bonita, (os alunos) não brigavam. Saímos de mudança para outro lugar que era Trindade, uma pequena cidade. Estudei em uma escola já diferente, não lembro do nome, estudei até a 2ª série. Começamos a mudar de vida porque eu já trabalhava por dia, naquela época era 7 reais por dia. Saímos de Trindade e fomos morar em Cunha Porã, SC. Eu já não estudava mais, tinha parado mais de 1 ano. Em 1 ano saímos de novo para Nonoai, RS. Estudei em uma escola enorme, lá tinha pessoas alegres. Não consegui terminar o ano. Voltamos para Chapecó, SC. Aí achamos um lugar, construímos uma casa na área indígena (Toldo Chimbanguê). Faz 5 anos que estamos morando aqui e já estou estudando, reprovei 1 ano. Essa escola não é bonita como as outras que já estudei. Fiz novos amigos, meio briguentos, mas eu estou estudando até eu passar de ano. Os meus amigos são índios Kaingang. (J.B., 16 anos, 6ª série)

Nota-se que em ambos os textos as mudanças de escolas são constantes em decorrência das migrações realizadas por suas famílias. No primeiro texto é possível perceber que desde muito cedo o convívio com alunos kaingang é algo que já foi vivenciado pela aluna guarani. Desse modo, não é a primeira vez que ela estuda em uma escola kaingang e ela apresenta também sua experiência em uma escola não indígena. Nesses textos, há uma série de elementos que fornecem um quadro com o qual é possível visualizar as dificuldades e os dilemas que esses e outros alunos indígenas passaram em algum momento de suas vidas para conseguir estudar, seja em uma escola indígena ou na escola dos “Povos Brancos”.

De qualquer forma, os trechos selecionados serviram para conhecer um pouco melhor suas histórias, o que pensam sobre suas relações, o que é para eles ser “índio” nos dias de hoje, e serviu entre outras coisas para saber um pouco mais sobre quem são e como pensam os alunos kaingang e alunos guarani que estudam na escola Fen’Nó.

Nas Considerações Finais, realizo um apanhado geral sobre os principais temas discutidos nesse trabalho e procuro concluir chamando atenção para a necessidade da realização de etnografias comprometidas com o processo de construção e de reflexão dos projetos direcionados para as escolas indígenas, bem como para as contribuições que as crianças indígenas podem fornecer para o desenvolvimento do tema da educação escolar indígena.

Considerações Finais

A partir da etnografia realizada na escola Fen'Nó foi possível perceber como as crianças kaingang e as crianças guarani estabelecem suas relações com base em modos de ser que remetem às relações mais gerais existentes entre os grupos aos quais pertencem. Neste sentido, a escola se apresentou como um *locus* privilegiado para análise dessas relações, uma vez que é neste contexto que ocorre de maneira mais sistemática e contínua o contato entre as crianças das duas etnias. Também, foi possível acompanhar o cotidiano da escola e perceber alguns aspectos referentes ao processo de desenvolvimento da educação escolar indígena na escola Fen'Nó, fornecendo subsídio para compreender o comportamento das crianças na sala de aula.

Assim, com o intuito de pensar a infância e a escola indígena a partir de noções e categorias já desenvolvidas nos estudos sobre as sociedades sul ameríndias, utilizei a Noção de Corpo para compreender o modo como os corpos das crianças passaram a ser construídos por meio da escola. Aqui, pensar a relação do corpo com o espaço escolar, revelou a ausência que os temas relacionados ao corpo têm dentro do debate que gira em torno da educação escolar indígena. O corpo, que também passa por um processo de aprendizado por meio da estrutura da escola, não é problematizado, nem mesmo é lembrado, o que leva em algum momento, à frustração das expectativas que os professores e a própria comunidade do Chimbangue têm acerca do projeto de educação voltado para a escola indígena. Frustração esta que se revela na medida em que o plano de ensino pensado para a escola Fen'Nó não consegue compreender a agitação das crianças em sala de aula.

As crianças que passam a estudar na escola a partir da 1ª série experimentam uma escola anterior – o Centro de Educação Infantil – onde circulam com uma liberdade e relativa autonomia que passa a não existir na escola Fen'Nó. A estrutura da sala de aula com fileiras de mesas e cadeiras se torna a maior referência para essas crianças do que venha a ser a escola. Interessante notar que, embora, as crianças indiquem de diferentes maneiras, o destaque que toda essa estrutura têm no modo como elas se comportam e percebem a escola, os aspectos referentes à construção corporal que ocorre por meio da estrutura escolar não são discutidos dentro dos projetos de educação direcionados para a escola.

Assim, temas como o uso da língua materna; valorização de aspectos culturais; calendário específico definido pela comunidade, entre outros aspectos são considerados nas discussões sobre educação indígena. Este debate acontece inclusive a partir da reflexão e crítica acerca dos conteúdos passados pelas antigas escolas instaladas em terras indígenas que

tinham como objetivo principal integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Entretanto, a forma como tal conteúdo foi passado, não foi questionada. O corpo disciplinado dentro da mesma estrutura escolar continuou sendo adestrado. Mesas e cadeiras enfileiradas, tempo de aula devidamente cronometrado, toda a estrutura se manteve.

Embora, dentro das Propostas voltadas para a Educação Escolar Indígena no Estado bem como na Constituição esteja resguardado o direito de cada comunidade indígena desenvolver seus projetos escolares, no sentido de garantir o respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada cultura, e, cada comunidade possua uma relativa autonomia em organizar a estrutura e o funcionamento de sua escola indígena, o modo como o corpo é pensado dentro da escola não foi problematizado. Dessa forma, a dificuldade encontrada entre os professores para compreender o comportamento agitado das crianças, principalmente na 1ª série, pode ser entendido a partir do modo como as crianças passam a se adaptar a esse espaço. É por meio do contínuo e prolongado controle sobre o corpo que as crianças vão, ao longo das séries, se acostumando à estrutura da escola e ficando mais obedientes. Assim, o controle e “domesticação” do corpo pela escola ocorre com o passar dos anos, moldando a postura corporal dos alunos bem como seu comportamento, e ao chegar nas séries finais, 7ª e 8ª séries, já estão bem mais silenciosos e obedientes do que costumavam ser na 1ª ou na 5ª série.

Considerar o tema do corpo dentro das discussões sobre educação escolar indígena torna-se relevante no sentido de compreender melhor como ocorre o processo de “educação corporal” que perpassa toda a estrutura da escola. Pensar sobre a construção corporal que ocorre no contexto escolar pode contribuir para compreender certos aspectos do comportamento das crianças dentro desse espaço, e, talvez, possa também iniciar uma reflexão sobre outras possibilidades de construir o corpo dentro da escola.

Sobre as crianças kaingang e as crianças guarani na escola Fen’Nó procurei indicar como suas relações além de evidenciar o modo de ser kaingang – briguento – em contraponto ao modo de ser guarani – evitando o conflito –, também refletem as relações maiores existentes entre os Kaingang e os Guarani.

Assim, as crianças guarani se relacionam com as crianças kaingang na escola da mesma forma que a comunidade guarani do Araça’i se relaciona com a comunidade kaingang do Toldo Chimbanguê. Além, de modos próprios de ser que as crianças evidenciam por meio de suas relações, a situação desconfortável que sentem por estarem em uma escola/TI que não são guarani também aparece nesse contexto.

Assim, por meio dos textos produzidos pelos alunos nota-se que os alunos guarani

passaram por diversas escolas e não estudaram em nenhum momento em uma escola Guarani. Isto se explica, sobretudo, pelo fato dos Guarani não terem suas terras demarcadas, o que está diretamente relacionado com o modo como esses povos relacionaram-se ao longo de toda história do contato com os não-índios, que se caracterizou, como uma tentativa de não aproximação com os mesmos. Se por um lado, este afastamento em relação à sociedade nacional possibilitou a manutenção de muitos aspectos da cultura Guarani (Santos, 1975), por outro lado, provocou uma relativa desvantagem desses grupos no processo de retomada de suas terras e de mobilização no sentido de reivindicar junto aos Órgãos Oficiais os seus direitos previstos pela Constituição Federal.

Já o fato dos grupos Kaingang terem suas terras demarcadas, e, uma parte considerável em processo de demarcação, deve-se ao modo como esses grupos negociaram suas relações com os não-índios, desde a história dos primeiros aldeamentos na região Sul do país.

Uma vez que os Guarani tiveram e ainda têm grande dificuldade em conseguir a demarcação de suas terras tradicionais, a criação de escolas guarani se tornou igualmente inviável, e dessa forma, a presença de crianças guarani estudando em escolas kaingang é tão freqüente quanto é a presença de grupos Guarani residindo em terras demarcadas para grupos Kaingang.

Neste momento atual, em que os Guarani assim como os demais grupos indígenas da região Sul estão cada vez mais tomando a frente do processo de reivindicação de suas terras tradicionais, a educação escolar indígena passa a fazer parte da pauta de direitos reivindicados por essas populações e, entra como uma peça decisiva em um contexto, em que passar para as novas gerações os ensinamentos de seu povo significa mais do que transmitir para os mais novos os aspectos tradicionais da sua cultura, que é preciso conscientizar os mais novos da necessidade de lutar pelas suas terras e por seus direitos, e que é por meio da educação que isso pode ser realizado de maneira mais direta.

Neste sentido, é preciso que se leve em conta que os projetos voltados para educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina, considerem a realidade das comunidades para as quais se destina, e que à questão dos Guarani que se encontram em um processo de retomada de suas terras seja somada à necessidade de construção de um projeto de educação escolar indígena direcionado para as comunidades Guarani. Aqui, mais uma vez, coloca-se a urgência da demarcação das terras indígenas, para que outros projetos além daqueles voltados para a educação sejam levados adiante.

As experiências que as crianças trazem de suas trajetórias escolares não apenas

indicam a riqueza de dados e informações que podem ser analisados e considerados dentro dos inúmeros processos de avaliação e reestruturação pelos quais passam os projetos voltados para as escolas indígenas. Servem também, para trazer à luz do debate as contribuições das crianças indígenas no sentido de valorizar o que elas têm a dizer sobre um processo que recai diretamente sobre elas, sendo, portanto, as maiores atingidas por todas as mudanças e reviravoltas ocorridas no campo da educação escolar indígena.

Ouvir o que as crianças têm a dizer significa considerar as trajetórias que as levaram a chegar onde estão, e a possibilidade de percebê-las como informantes em potencial do que ocorre em termos de educação indígena em outras áreas. Não são apenas histórias individuais que as crianças trazem ao contar suas trajetórias escolares, mais do que isso, elas informam a respeito de outros processos de ensino e aprendizagem que estão sendo colocados em prática em outras Terras Indígenas. Nesse momento, em que as comunidades indígenas começam a participar cada vez mais dos projetos de educação de suas próprias escolas, o conhecimento do que ocorre em outras terras é extremamente enriquecedor para todo o debate que gira em torno do tema da educação escolar indígena.

É neste sentido, que procurei realizar a etnografia da Escola Indígena Fen'Nó, considerando as contribuições das crianças a respeito do que pensam sobre a escola em que estudam e considerando também suas trajetórias por outras escolas.

Cabe colocar ainda que as crianças kaingang e guarani demonstraram durante a realização dessa pesquisa que o modo como se relacionam na escola, reflete modos de ser diferentes e que remetem diretamente aos aspectos culturais dos grupos dos quais fazem parte, aspectos estes que devem ser levados em conta para que se possa respeitar as especificidades e as diferenças de cada grupo, reconhecendo o contexto interétnico em que estão inseridas essas crianças.

Referências Bibliográficas

- ALVARES, Myriam M.. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena da Escola. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**. Antropologia, Belém, v. 15, p. 54-83, 1999.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa e VALLADARES, Licia do Prado. “Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura”. In: **BIB**. Rio de Janeiro, nº 26, 2º semestre de 1988. pp. 3-37.
- BARTH, Fredrik. “Grupos étnicos e suas fronteiras”. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. pp. 187-227.
- BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada. Padrões da cultura japonesa**. Editora Perspectiva, USP, São Paulo.
- BIASE, Helena. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola indígena diferenciada na grande metrópole. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros**. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.
- CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.
- CLASTRES, Pierre. (1978). **A Sociedade Contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CODONHO, Camila G.. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. Dissertação de Mestrado orientada por Antonella Imperatriz Tassinari. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2007.

- COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado orientada por Lux Boelitz Vidal. São Paulo: PPGAS/USP, 2000a.
- _____. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, 2000b, vol.43, n° 2, pp. 195-222.
- _____. “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo: USP, 2000c, ano 10, vol. 09. pp.13-26.
- _____. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiências dos professores indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- _____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- _____. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- CRÉPEAU, Robert R. A prática do xamanismo entre os Kaingang do Brasil meridional: uma breve comparação com o xamanismo Bororo. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, vol. 8, n° 18, 2002.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. “De amigos formais e pessoa; de companheiros, espelhos e identidades”. In: **Antropologia do Brasil – mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986, pp. 53-62.
- D’ANGELIS, Wilmar. **Para uma história dos índios do Oeste Catarinense**. Cadernos do CEOM. Chapecó: FUNDESTE, 1989, ano 4, n° 6.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- FERNANDES, Florestan. “Notas sobre educação na sociedade Tupinambá”. In: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus e Edusp, pp.144-201.
- FERNANDES, Ricardo Cid. **Reestudo dos limites da Terra Indígena Toldo do Pinhal**. Laudo Antropológico, 2003.
- FERNANDES, Ricardo Cid; ALMEIDA, Ledson K. de; SACCHI, Ângela C. **Casa e Ritual: um estudo sobre os papéis de gênero na construção da sociabilidade Kaingang**. Naya: Núcleo de Arqueologia y Antropologia, Argentina, 1999.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal de crianças Guarani. In: **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- _____. **Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena**. Introdução de Ubiratan D’Ambrosio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- GALLOIS, Dominique Tikin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- GOLDMAN, Marcio. “Uma Categoria do Pensamento Antropológico: A Noção de Pessoa”. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, 1996, vol. 39, nº1, pp.83-109.
- GOUVÊA DE PAULA, Luiz & DIAS DE PAULA, Eunice. Xema’eãwa, os jogos de

- barbante, e a escola tapirapé. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- GOW, Peter. “O parentesco como consciência humana: o caso dos Piro”. **Mana** 3(2):39-65, 1997.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. A educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: **Em Aberto: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002, vol. 20, nº 76.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Antropologia e educação: Origens de um diálogo”. In: **Cadernos CEDES**, ano XVIII, nº 43, 1997, pp. 8-25.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. New York: The Falmer Press: 1990.
- JAMES, Allison & CHRISTENSEN, Pia. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. In: _____ (Org.). **Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas**. Porto: Routledge Falmer, 2005.
- KLUCKHOHN, Clyde. “Some aspects of Navaho infancy and early childhood”. In: **Psychoanalysis and the Social Sciences**. 1947, vol I: 37-86.
- LANGE, Ana Maria C. R.; BLOEMER, Neuza e NACKE, Anelise. **Relatório de viagem ao Toldo Chimbangue**. Ministério do Interior, Fundação Nacional do Índio, 1984.
- LIMULJA, Hanna. **Relações entre crianças kaingang e crianças não-índias dentro de um**

- contexto escolar diferenciado.** Trabalho de Conclusão de Curso orientado por Antonella Imperatriz Tassinari, Florianópolis: UFSC/CFH, 2005.
- LOPES DA SILVA, Aracy. “Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001, pp. 29-43.
- _____. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete B.. Introdução: Educação e Diversidade. In: _____ (Org.). **A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: Mec/Mari/Unesco, 1995.
- LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- LUDOVICO DA SILVA, Priscila Lignières. **Seu futuro depende de você, estude – As experiências de índios Kaingang estudantes em Universidades do Oeste Catarinense.** Trabalho de Conclusão de Curso orientado por Antonella Imperatriz Tassinari, Florianópolis: UFSC/CFH, 2004.
- MAUSS, Marcel. “As Técnicas do Corpo”. In: **Antropologia e Sociologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003, pp. 401-422.
- MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa.** New York: Mentor Book, 1963 [1928].
- MELATTI, Júlio Cezar. “Nominadores e genitores: um aspecto do dualismo krahó. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MELATTI, Júlio Cezar e MELATTI, Delvair Montagner. “A criança Marubo: educação e

- cuidados”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, 1944, vol.1, nº1, pp. 293-301.
- MELIÀ, Bartolomeu. “A Terra sem mal dos Guarani: Economia e Profecia”. **Revista de Antropologia**. São Paulo: vol. (33), 1990, pp. 33-46.
- _____. “El 'modo de ser' Guarani en la primera documentación jesuítica (1594-1639)”. **Revista de Antropologia**. São Paulo: vol. 24, 1981, pp.1-24.
- MELLO, Flávia C.. **Relatório Antropológico de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guarani de Mato Preto**. FUNAI/UNESCO, 2005.
- _____. **Aetchá Nhanderukuery Karáí Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformações entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. Tese de Doutorado orientada pelo Prof. Dr. Oscar Calavia Saez. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2006.
- MÉTRAUX, Alfred. & DREYFUS-ROCHE, Simone. La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu”. In: **Miscellanea Paul Rivet**. México, 1958.
- MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. **Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Toldo Chibanguê II**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1999.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- MURA, Fábio; THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem F.. **Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva**. São Paulo: ISA, 2003 (verbete).
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Nosso Vizinho Kaingáng**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Conceição de. **Os Especialistas Kaingáng e os Seres da Natureza – Curadores da Aldeia Xapecó – Oeste de Santa Catarina**. Florianópolis: FCC,

1996.

OLIVEIRA, Melissa. **Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC.**

Dissertação de mestrado orientada por Antonella Imperatriz Tassinari. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2004.

NUNES, Ângela M. **A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia**

da criança. Dissertação de mestrado orientada por Maria Aracy de Pádua Lopes da Silva. São Paulo: USP/ FFLCH/PPGAS, 1997.

_____. No Tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). In: **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

_____. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

PEREIRA, Magali C. S.. **Meninas e Meninos Kaingang: O Processo de Socialização.**

Londrina - Paraná: UEL – Editora. Pp. 103, 1998.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo**

interdisciplinar das crianças. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância, UM-IEC, 2003/2004.

QVORTRUP, Jens. **A Infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social.** CEDIC –

Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

SANTOS, Silvio C. dos. A escola em duas populações Tribais. **Revista de Antropologia.**

Vol. 14, p. 31-35, 1966.

_____. **Educação e Sociedades Tribais.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

_____. **O homem índio sobrevivente do Sul.** Porto Alegre: Garatuja, 1978.

_____. **Povos Indígenas e a Constituinte.** Porto Alegre: Movimento/Ed. UFSC, 1989.

- _____. Encontros de estranhos além do “mar oceano”. **Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social**. Lisboa, Portugal: 2003, vol. VII (2), 2003, pp. 431-448.
- SCHADEN, Egon. “Educação e Magia nas cerimônias de iniciação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: fev./1945, vol. III, nº 8, pp.271-274.
- _____. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974, 3ª edição.
- SCHILDKROUT, Enid. “Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano”. In: **Sex and Age as Principles of Social Differentiation**, London: La Fontaine (ed.), Academic Press, 1978.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DE SANTA CATARINA. **Educação Escolar Indígena em Santa Catarina – Construindo a Cidadania**. Florianópolis: Ed. Letras Brasileiras.
- SEEGER, Anthony. “O significado dos Ornamentos Corporais”. In: **Os Índios e Nós**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 .
- SEEGER, Anthony, DA MATTA, Roberto, VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. In: **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro: Nova série Antropologia, n. 32, 1979.
- SILVA MACEDO, Ana Vera Lopes da. A alegria da descoberta: uma experiência construtivista de alfabetização. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Org.). **Práticas pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.
- TASSINARI, Antonella M. Imperatriz. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. pp. 44-70.

TINOCO, Silvia Lopes S. M.. Escolas e organizações indígenas. Suas inter-relações e seus entraves para os Wajãpi do Amapari, Brasil. **Antropologando – Revista Venezuelana de Antropologia Crítica**. Venezuela, v. 12, n. ano 3, p. 17-36, 2004.

TOMMASINO, Kimiye. **Os Kaingang e os Guarani no Paraná: Inimigos Míticos no passado, aliados políticos no presente**. Artigo apresentado na 18º Reunião da ABA. Belo Horizonte – MG, 1992.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. **Os Kaingang**. Povos indígenas no Brasil: Enciclopédia ISA, 2003.

TOMMASINO, K.; REZENDE, J. F.. **Kikikoi. Ritual dos Kaingang na Área Indígena Xapeco-SC - registro áudio-fotográfico do ritual dos mortos**. Londrina: Conselho Indigenista Missionário/Coordenadoria de Extensão à Comunidade da UEL, 2000. 34 p.

TOREN, C. “Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind”. In: **Man** 28: 461-478.

VIDAL, Lux. “A pintura corporal entre índios brasileiros”. **Revista de Antropologia**. São Paulo, vol. 21 (1ª parte), 1978, pp. 87-93.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Bibliografía Etnológica Básica Tupi-Guarani”. **Revista de Antropologia**. São Paulo, vol. 27/28, 1984/85, pp. 7-24.

_____. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **Mana** 2(2): 115-144, 1996.

Sites Consultados

<http://www.funasa.gov.br>

<http://www.socioambiental.org>

<http://www.funai.gov.br>

<http://www.portalkaingang.org>

<http://pt.wikipedia.org>

Vídeos

PENNA FILHO. **Fendo – Tributo a uma guerreira – A luta do povo kaingang para recuperar as terras do Toldo Chimbangue em Chapecó – SC.** Apoio UNOESC, UNISUL e Rede Rua de Comunicação.

TV-AL. **Homenagem Dia do Índio.** Audiência Pública do dia 19 de abril de 2004. Cópia cedida pela equipe da TV da Assembléia Legislativa. Florianópolis – SC.