

## Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Manguueirinha/PR

### *School education and indigenous education: knowledge and territoriality in the indigenous land Manguueirinha/PR*

Rodrigo Kavag de Souza<sup>1</sup>

João Daniel Dorneles Ramos<sup>2</sup>

Sergio Baptista da Silva<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.847>

**Resumo:** Este artigo versa sobre a questão da educação kaingang e da educação escolar indígena promovida na Terra Indígena (TI) Manguueirinha, localizada no estado do Paraná. O esforço aqui empreendido visou compreender de que modo as transformações provocadas pela modernização, pela urbanização e pelo colonialismo impactam o modo de existência indígena. Destarte, a presença dos antepassados, denominados *ká sî* (tronco velho), consolida um sentimento de parentesco com a terra e produz *tár* (força) – que mobiliza toda a energia do coletivo kaingang para se manter em seu território. Nesse sentido, o texto traz a experiência pessoal/coletiva de um dos autores, enquanto membro kaingang da referida TI, junto às práticas indígenas, e os seus conhecimentos ancestrais, demonstrados em diversas ações coletivas de mobilização e no desenvolvimento de formas de educação para além das instituições de ensino.

**Palavras-chave:** educação indígena; Kaingang; conhecimentos ancestrais.

**Abstract:** This article deals with the issue of kaingang education and indigenous school education promoted in the Indigenous Land (TI) Manguueirinha, located in the state of Paraná, Brazil. The effort undertaken here aimed to understand how the transformations caused by modernization, urbanization and colonialism impact the indigenous way of existence. Thus, the presence of the ancestors, called *ká sî* (old trunk), consolidates a feeling of kinship with the land and produces *tár* (strength)- which mobilizes all the energy of the kaingang collective to stay in their territory. In this sense, the text brings the personal/collective experience of one of the authors, as a Kaingang member of the aforementioned TI with indigenous practices, and their ancestral knowledge, demonstrated in

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), Manguueirinha, Paraná, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

various collective actions of mobilization and in the development of forms of education beyond the institutions education.

**Keywords:** indigenous education; Kaingang; ancestral knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

Os indígenas, do então denominado Brasil, já estavam nestas terras bem antes de 1500. Quando os primeiros colonizadores aqui desembarcaram, eram milhões de indivíduos de várias etnias, com culturas e maneiras de viver diferentes, mas que partilhavam da mesma vida em constante relação com o território. Após esse contato, os indígenas sofreram com a imposição cultural eurocêntrica trazida pelos colonizadores e continuada, de diferentes formas, o que transformou, drasticamente, as suas maneiras de viver.

A partir desse contato com o não índio (*fóg*, como os kaingang os denominam) e dos aldeamentos, os povos indígenas, em geral, sofreram transformações em suas formas de vida e em suas práticas. Se antes da invasão europeia eles viviam em liberdade nos seus territórios, hoje são obrigados a viver em terras que vêm, cada vez, mais diminuindo. Quase que diariamente observamos os diferentes impactos que os territórios indígenas sofrem pela chegada dos brancos. É, nesse sentido, que percebemos que se faz necessário um olhar mais atento às transformações ocorridas na Terra Indígena (TI) Mangueirinha, localizada na região sudoeste do estado do Paraná, onde um processo histórico violento causou vários danos socioambientais e ainda vem transformando os modos de vida indígena. Para analisar tais processos, voltamo-nos para a escola que há na TI, percorrendo um longo caminho desde a sua fundação até os dias atuais.

Vale ressaltar que o primeiro autor desse artigo é professor indígena kaingang, morador da TI Mangueirinha e realizou o seu mestrado em Antropologia Social, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por conta da pandemia de Covid-19, no decorrer do ano de 2020, esse pesquisador teve de interromper a sua etnografia junto à escola da sua comunidade, recorrendo a conversas *online* com parentes interlocutores(as) e com a orientação de pesquisa, fato que, certamente, comprometeu um envolvimento mais profundo com o campo de pesquisa. Entretanto, o autor indígena foi desenvolvendo a sua dissertação e aportando, para nossas reuniões remotas, as informações cruciais

que compõem esse texto. Assim, consideramos que este trabalho é parte de uma cocriação coletiva, envolvendo pesquisadores e parentes indígenas e, ainda, uma importante reflexão junto a intelectuais indígenas que abordam os aspectos da educação indígena.

Os coletivos kaingang, atualmente, estão presentes em todo o sul do Brasil, incluindo o estado de São Paulo, em áreas que podem ser percebidas em diferentes categorias fundiárias. No passado, esse amplo território se estendia por um espaço bem maior que o atual, atingindo, inclusive, regiões da atual Argentina. Do ponto de vista linguístico, falam um idioma relacionado à família *Jê*, do Tronco *Macro-Jê*. Uma de suas principais características cosmo-ontológicas é o dualismo, que indica o pertencimento de todos os seres existentes do cosmos à metade *Kamé* ou à metade *Kainru*, vinculadas aos gêmeos ancestrais kaingang de mesmo nome, e às patrimetades, que regulam as alianças matrimoniais e, ainda, a muitas outras práticas culturais e rituais. Os seres humanos e extra-humanos<sup>3</sup> ligados a essas duas metades cosmo-ontológicas e sociológicas são considerados, entre si, assimétricos, mas complementares<sup>4</sup>.

Com relação à metodologia concebida para este trabalho, optamos por uma abordagem própria, de escuta, habitual do povo kaingang, sendo que todo dia que íamos “para campo”, para a comunidade envolvida, fomos “passear, ouvir e contar causos” ao redor do fogo ou embaixo de uma árvore, que também é uma das metodologias próprias de repasse de conhecimento tradicional indígena. A todo momento, respeitamos o tempo de cada parente/interlocutor(a), tendo em vista que, para os kaingang, o tempo não é o do relógio, mas sim o necessário para cada ação ou atividade cotidiana, tendo uma dimensão bastante diversa do tempo, para o Ocidente Moderno. Nesse processo, escutamos os “causos” que eles queriam contar. Em outros momentos, tentamos conduzir as conversas, apresentando-se algumas questões, mas sem interromper as dinâmicas próprias de nossos(as) parentes/interlocutores(as), pois sabemos que há uma imposição

---

<sup>3</sup> O conceito de extra-humano diz respeito à relação de alteridade estabelecida entre povos e comunidades tradicionais em suas interações com pessoas, animais, plantas, espíritos etc., cujo universo é povoado de intencionalidades dotadas de perspectivas próprias (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, 2015).

<sup>4</sup> Para informações mais completas, ver, sobretudo, os trabalhos de Sergio Baptista da Silva (2014) e Rogério Rosa (2005a, 2005b), dentre outros(as).

da sociedade não indígena para adaptar um modo de relação com o tempo, como o “tempo relógio”.

Para analisar o processo de educação escolar indígena (aqui entendida como espaço de fronteira, com suas articulações, encontros e conflitos entre o modo próprio de educação kaingang e a escola propriamente dita, ou seja, euro referenciada) e as formas de educação própria kaingang, portanto, escolhemos estar bem perto dos mais velhos, os kofá, sem gravador e sem papel para anotar as nossas conversas. Na referida TI, e de modo geral, o modelo educacional de viés colonialista “[...] vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 21). Entendemos que a educação colonialista nada acrescentou aos conhecimentos indígenas, pois foi imposta como uma forma de controle, para colocá-los, violentamente, em um sistema – a sociedade envolvente – que os estigmatiza, como veremos.

Para esse debate, aportamos o que Ailton Krenak (2019, p. 9) enfatiza sobre como a modernização jogou as pessoas do campo e da floresta para viver em favelas e periferias urbanas, para virar mão de obra, arrancando as pessoas “de seus coletivos” e “de seus lugares de origem”. Isso gerou inúmeros e graves problemas, entre os quais podemos citar o êxodo rural; a concentração de terras nas mãos de poucos donos; o desmantelamento de comunidades rurais, indígenas, quilombolas, entre outras; a perda da biodiversidade e a ampliação das áreas desertificadas; a contaminação de alimentos, águas, ar e solos; além dos diversos problemas de saúde. A visão do ocidente é de que há “recursos” da “natureza” que podem ser explorados. Ao contrário disso, vemos as relações indígenas com o que chamamos de “natureza” ocorrerem de modo não destrutivo, em que há uma dinâmica relacional com a diversidade de entes existentes no Cosmo.

Este texto aporta, portanto, uma perspectiva própria indígena, sendo o fruto de uma pesquisa que foi realizada entre 2018 e 2021, sobre a educação escolar indígena e a educação própria kaingang, tendo a TI Mangueirinha como *locus*. Outrossim, apontaremos alguns elementos do que entendemos enquanto um (re) pensar a educação própria kaingang, percorrendo junto a narrativas de parentes/ interlocutores(as) sobre a instituição escola e os processos nos quais estavam

envolvidos(as). Além disso, traremos algumas propostas e caminhos possíveis para pensar formas de resistência onde os saberes e as lógicas kaingang ainda são repassados pelas gerações mais velhas para as mais novas, ressaltando a importância da ancestralidade para esses processos educativos formais e não formais.

## 2 A TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA

Os Kaingang possuem uma forte ligação com o território. É por meio dele e com ele que estabelecem todas as suas relações. Sem o território preservado, não há alimentação, memória, valores, cultura e, nem mesmo, plantas medicinais, os *vẽnh kagta*. O território é o que faz o ser kaingang, sem ele não existe nada, muito menos a educação própria kaingang – que depende de todos os seres que habitam o território, sejam eles humanos e/ou extra-humanos. Ao pensar no território para os kaingang, não podemos deixar de citar Paul Little (2002), que postula a territorialidade como uma luta coletiva de um grupo social para usar, ocupar e se identificar, como uma parte específica de seu ambiente biofísico e social. Para o povo kaingang, é *Êg Ga*, ou seja, os espaços cujas existências e relações, das mais diversas, são possíveis, reconhecendo-se diferentes componentes, segundo suas concepções cosmo-ontológicas. *Gá* é reconhecido como um lugar onde a vida de todos os seres do cosmos floresce, frutifica e se relaciona.

Ademais, segundo afirmam Branco, Perondi e Ramos (2022), ao estudarem a relação dos kaingang no *Kreiê-bang-Rê*, em Campos de Palmas, Paraná,

A história desenvolvimentista, de “heróis” que desbravaram os sertões selvagens, não destruiu a vasta rede de relações kaingang, constituídas por florestas, campos, rios, nascentes de rios, cachoeiras, caminhos, serras, mitos, rituais funerários, práticas de curas e alimentares, plantações, cemitérios, espíritos, mortos, corpos celestes e a multiplicidade de corpos humanos, como xamãs, caciques, caçadores, homens, mulheres e crianças, que continuam coexistindo dentro do estado brasileiro e seus múltiplos territórios estaduais e municipais. (p. 12).

O reconhecimento de que os antepassados viveram e morreram em seus espaços, lutando para constituírem suas comunidades, é de fundamental importância. A presença desses antepassados – denominados *ká s̃i*/tronco velho – consolida um sentimento de parentesco e pertença com a terra, produzindo um sentimento de *tár*/força, que mobiliza toda a energia da sociedade kaingang

para se manter em um determinado território, desenhando, assim, identidades e territorialidades desse povo originário. Para esses coletivos, colocam-se em relação humanos e extra-humanos, que evocam a não dicotomia entre Natureza e Cultura, possibilitando-se uma diversidade de mundos e formas de relação que não tomam as dicotomias modernas (DESCOLA, 2016). Assim, o pensamento ligado às representações e às racionalidades, notadamente, o da modernidade eurocentrada, é antagônico e nos impede de “compreender adequadamente as formas locais do saber ecológico” (DESCOLA; PÁLSSON, 2001, p. 14).

Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 92) também postulam que, para os coletivos ameríndios, a humanidade é uma “multidão polinômica”, pois “as espécies animais e outras são concebidas como outros tantos tipos de ‘gentes’ ou ‘povos’, isto é, como entidades políticas”. O que “chamaríamos de mundo natural, ou ‘mundo’ em geral” é uma “sociedade de sociedades, uma arena internacional, uma *cosmopoliteia*” (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 93-94). Destarte, esses coletivos nos mostram que é preciso deixar de tratar a natureza e a sociedade como substâncias separadas, antagônicas, e que devemos abrir caminho para uma compreensão de que a natureza e os humanos fazem parte do mesmo ecossistema comunicativo, o que chamamos de Terra, e que compõem um cosmos relacional, conectando territórios, corpos e agências extra-humanas, contrapondo-se à modernidade/colonialidade eurocentrada. Assim, a territorialidade étnica deve ser entendida como categoria de dimensões, tanto sociopolíticas como cosmológicas<sup>5</sup>.

Em termos de descrição de nosso *locus* de pesquisa, afirmamos que a área Indígena Cacique Capanema, anteriormente Campina do Kretã ou Campina dos Índios, hoje é chamada e reconhecida como TI Mangueirinha, sendo composta pelos indígenas das etnias kaingang e guarani, em uma aliança que vem sendo cada vez mais comum no estado do Paraná. Em termos legais, a posse da terra pertence aos kaingang. A TI está localizada no sudoeste do Paraná, entre os municípios de Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida, e tem uma população estimada em 2.500 indígenas, divididos em seis aldeias, sendo elas: Paiol Queimado, Passo

---

<sup>5</sup> Ver, ainda, os trabalhos de Baptista da Silva (2013), Viveiros de Castro (2011, 2015), Descola (2016) e Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) sobre as relações entre humanos e extra-humanos para os coletivos ameríndios.

Liso, Água Santa, Aldeia Sede, Mato Branco e Palmeirinha, esta última habitada pelos indígenas Guarani.

Figura 1 – Mapa mostrando a área da TI Mangueirinha



Fonte: Google Earth, 2019.

O Decreto nº 64, de 2 de março de 1903, do Governo do Estado do Paraná, declara que:

Fica reservada para o estabelecimento de tribus indígenas as terras ocupadas pelas cabildas do cacique Cretã com as seguintes divisas: a partir da cabeceira do Ribeirão do Lageado Grande à cabeceira do Ribeirão Palmeirinha e por estes dois rios abaixo até o Iguassú, que será a divisa norte, respeitados os direitos de terceiros. (PARANÁ *apud* HELM, 1996, p. 25).

Esse decreto não foi feito por livre vontade do governo, mas sim, como pagamento por serviços prestados pelos indígenas para a Colônia Militar do Chopim, realizados em 1882 (HELM, 1996). Em consonância, os indígenas mais velhos contam que as terras foram conquistadas por meio do trabalho dos kaingang, liderados pelo cacique Joaquim Antônio Cretã, na abertura de estradas que ligavam a Colônia Militar do Chopim com a Colônia Militar de Palmas. Segundo

os relatos, foi oferecido aos indígenas uma grande quantidade em dinheiro, mas o cacique Joaquim Antônio Cretãn, acatando o conselho de sua esposa, acabou pedindo terras para ele morar junto com o seu povo. Em 12 de maio de 1949, foi realizado um acordo entre os governos do estado do Paraná e da União, publicado no Diário Oficial Federal nº 114, que não prejudicou apenas a TI Manguueirinha, mas, também, outras áreas indígenas do Paraná. Assim, vários coletivos tiveram partes de suas terras usurpadas pelo governo, restando apenas uma pequena porção da terra que originalmente ocupavam.

A parte da terra onde estava concentrada a maior parte dos pinheirais, a floresta de Araucária, ficou com 8.840 hectares e foi destinada para um grupo de madeireiros, da família do Deputado Anibal Cury e, depois, foi transferida para a empresa F. Slaviero & Filhos S.A – Indústria e Comércio de Madeira. José Capanema, que era o cacique na época, filho de Antônio Joaquim Cretãn, chegou a ser afastado da liderança, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), por ter, diversas vezes, deslocado-se ao Rio de Janeiro em busca de apoio para impedir que as terras pertencentes ao seu povo fossem retiradas deles.

Assim, após mais de 50 anos em litígios e, a partir de várias visitas feitas pela antropóloga Cecília Helm, para elaboração de laudos periciais, em 16 de dezembro de 2005, o Juiz Federal Substituto, da 7ª Vara Federal de Curitiba, deu a seguinte sentença:

Reconheço a posse indígena dos índios Kaingang e Guarani sobre a Gleba B da Colônia K, e conseqüentemente, o domínio da União Federal sobre as mesmas e, se as referidas terras eram ocupadas pelos índios, eram constitucionalmente do domínio da União. (HELM, 2007, s.p.).

Os indígenas da TI Manguueirinha<sup>6</sup> vêm lutando para preservar a sua educação própria e os vários aspectos culturais, pois sofreram muitos ataques, com o passar dos tempos, nos seus territórios ancestrais. A partir do contato constante com a sociedade nacional, as dificuldades aumentaram, mas, também, de algum modo, fortaleceram o modo de viver kaingang.

---

<sup>6</sup> Ver as dissertações de Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR), de Carlos Branco (2021) e Eliana Piaia (2021), sobre a TI Manguueirinha, para maiores informações.



### **3 O SER KAINGANG E A ESCOLA**

Como foi destacado anteriormente, a TI Mangueirinha teve um intenso contato com a sociedade nacional não indígena e, a partir disso, muitos aspectos da cultura kaingang foram sendo ressignificados. Porém, muitos outros elementos continuam presentes, mantendo-se a diversidade étnica kaingang. Assim, apresentaremos uma imersão nas experiências de educação, sejam elas próprias ou escolares, a partir das memórias e dos conhecimentos dos mais velhos e da comunidade indígena. Para tal, é importante lembrarmos o que diz Bartolomeu Melià (1979, p. 26), sobre a educação indígena, em que o “[...] ensino dado gradativamente, pela ação e pelo exemplo, fazia que todos estivessem envolvidos num só processo educacional”. Ainda, como diz o intelectual indígena Bruno Ferreira (2014, p. 65), “[...] as crianças, ao incorporarem seu cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância”.

Essa construção coletiva e de educação, que ressaltam os autores acima referidos, acontece de forma interligada, pois os membros mais velhos da comunidade não mandam os mais jovens e crianças fazerem algo. Assim, ao pegar as taquaras e a faca para fazer o artesanato, por exemplo, a criança constitui um aprendizado com a experiência, e não somente por meio de ensinamentos orais. Esse modo de aprender “[...] não precisa necessariamente de um local especial. Poderia fazer-se dentro da própria casa ou até no terreiro da aldeia” (MELIÀ, 1979, p. 62) ou, mesmo, é realizado no mato, nos lugares de coleta de matérias-primas para artesanatos ou para os alimentos.

Ao falar sobre o domínio da língua kaingang na TI Mangueirinha, não podemos deixar de ressaltar o intenso contato que essa comunidade tem com a sociedade nacional e as várias atrocidades que o Estado cometeu contra os povos indígenas. Mesmo antes da entrada a campo, para esta pesquisa, os mais velhos sempre nos relataram que os chefes de posto do SPI, no passado mais longínquo e, no recente, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cometeram várias atrocidades com o povo Kaingang: desde obrigá-los a trabalhar nas lavouras, sem receberem uma remuneração sequer, até a transferência compulsória de aldeias, quando achavam que algumas pessoas poderiam “incomodar” os seus interesses lucrativos junto a empresas madeireiras, por exemplo. Com essas transferências, os chefes de posto retiravam o indígena do convívio familiar e comunitário e,

portanto, quebravam as relações que o kaingang tinha nessa aldeia, tornando-o vulnerável em um lugar desconhecido e apartados das relações sociocosmológicas, cruciais para um envolvimento maior com seus parentes.

Uma de nossas parentes/interlocutoras, a Senhora Mercedes, relatou que, na escola, quando crianças, elas eram proibidas de falar a língua indígena e que, quando falavam, eram castigados fisicamente. Também, com o relato de outras duas pessoas, fomos informados de que o chefe do posto, naquela época, mantinha as chamadas “roças comunitárias”. Segundo elas, seus pais eram obrigados, diariamente, a irem trabalhar nessas “roças” e *“os indígenas [...] eram obrigados a trabalhar para os brancos sem remuneração, apenas recebendo para isso alimentação, de baixa qualidade”* (Entrevista realizada em maio de 2019).

Essas roças, apesar de serem chamadas de comunitárias, pertenciam ao chefe do posto, e os indígenas trabalhavam nelas, de graça. Trabalhavam sem direito a nada, apenas ganhavam um “almoço”, ou melhor, somente ganhavam alimentos se eles pedissem na língua portuguesa, pois se falassem em kaingang, eles deveriam voltar para o final da fila, no momento da refeição, e só poderiam comer, se sobrasse algo. Ainda, segundo as parentes/interlocutoras acima citadas, seus pais só tinham o final de semana para trabalharem em suas próprias casas, em seus cultivos, sendo constantemente vigiados para usarem apenas a língua portuguesa, tanto de dia, no serviço, como em casa, à noite e com seus parentes, filhos, etc.

Essa prática de dar comida apenas para quem falasse a língua portuguesa ficou conhecida, na TI Mangueirinha e em várias outras TI's, como “panelão”. Decorrente dessas práticas e de punições rigorosas, muitas pessoas deixaram de repassar a língua kaingang para seus filhos e suas filhas. Outro parente/interlocutor, o Senhor Liberalino Pedroso, diz que ele era falante fluente do kaingang, mas, por várias punições que sofreu e pelas transferências compulsórias, de aldeia para aldeia, não quis mais ensinar kaingang para seus filhos. Um de seus filhos, o Senhor Jesus Antonio de Souza, relata que, sempre que perguntava sobre a língua kaingang para o seu pai, ele falava que não ia ensinar para ele, por medo de que ele sofresse, de que ele *“passasse por tudo o que ele já tinha passado”* (entrevista realizada em maio de 2019). Apesar dessas atrocidades e das constantes ameaças sofridas por parte do Estado, os indígenas foram resistindo e repassando os seus conhecimentos ancestrais.

Ainda hoje, vemos como esse repasse de conhecimento está se mantendo na TI Mangueirinha, sendo que, em vários locais que estivemos durante esta pesquisa, percebemos as mães e os(as) filhos(as) nesse constante movimento de construção da identidade étnica kaingang. No dia 4 de maio de 2019, durante trabalho de campo na Aldeia Passo Liso, na TI Mangueirinha, às 11 horas da manhã, no *tempo do relógio*, chegamos à casa de Kajer<sup>7</sup>, onde se encontravam ele, a sua esposa Goj e a sua filha Kupri, sentados em volta de um amontoado de taquaras, já prontas para confeccionar os artesanatos<sup>8</sup>. Entre uma cuia de chimarrão e outra, ele nos conta das caçadas realizadas por um filho seu, quando a sua netinha chegou perto de nós, pegou uma das facas que estavam ali postas para a feitura dos artesanatos, e ficou sentada, perto da sua mãe, Kupri, e de Goj. Na sociedade ocidental, a neta de Kajer seria advertida a não pegar a faca, pois, para essa sociedade, uma criança manusear faca é perigoso. Questionamos Kajer sobre essa liberdade que era dada para a menina e a sua resposta foi a seguinte: *Ninguém manda ela pegar a faca, ela pega porque quer e, assim, ela vai aprendendo a fazer o balaio com a avó e a mãe dela. Mas ela não está fazendo artesanato, ainda é muito pequena. Está brincando de fazer balaio.* (entrevista realizada em maio de 2019).

Como diz Ferreira (2014, p. 66), na “[...] pedagogia kaingang, uma atividade, ou mesmo as brincadeiras das crianças, não são somente brincadeiras, e sim uma verdade pois as crianças utilizam instrumentos de verdade”. Assim, a menina que ficava cortando a taquara, sem ser perturbada (ou mesmo ensinada), olhava a avó e repetia os seus movimentos, com a faca. Observando esse momento, perguntamos a Kajer sobre como foi a sua infância:

*Eu não fui na escola, me criei com minha mãe. Quando eu estava com ela, eu ficava sentado, como essa menina, brincando de fazer artesanato ou colocando lenha no fogo, para ela ferver folha e casca de árvore, para fazer a tinta. Com meu pai, eu ia para o mato buscar lenha, olhar as armadilhas*

<sup>7</sup> Ressaltamos que os nomes descritos nesta parte do artigo são fictícios, a pedido das pessoas entrevistadas.

<sup>8</sup> A prática artesanal de feitura de diversos elementos é bem descrita na seguinte passagem, de um dos trabalhos de pesquisa recentes, realizados junto à TI Mangueirinha, a saber: “As mulheres Kaingang denunciam o processo sócio históricos de ocultamento de seus saberes e de seus modos de vida. Elas estabelecem (r)existências frente ao genocídio e epistemicídio, em que seu saber-fazer artesanal mantém vivas as relações entre humanos e não humanos, constituindo seus territórios e corpos” (PIAIA; WEDIG, 2021, p. 174).

*e fazer outras coisas também. Meu pai gostava de falar sobre os remédios do mato.* (Entrevista realizada em maio de 2019).

A narrativa de Kajer está carregada de lembranças que nos levam a entender a dinâmica do repasse de conhecimentos nessa comunidade. Esse repasse, muitas vezes, é feito de forma oral, acompanhado da experiência do saber-fazer. Lembrando o estudo de Melià (1979, p. 24), vemos que, para os indígenas, os “conhecimentos se transmitiam por via oral, face a face, pela rotina diária. Todos aprendiam de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado”. Quando os adultos estão em seu momento de lazer na comunidade, por exemplo, as crianças também estão presentes, acompanhando o que está sendo feito. Não se tem a noção de separar as crianças por idade, pois as mais novas sempre estão observando e se arriscando para aprender com as mais velhas, as diferentes atividades.

Cada vez mais, vemos que a educação institucionalizada, do não índio, vem ganhando espaço dentro das TI's, trazendo os conhecimentos científicos/sistemizados, euroreferenciados. Assim, isso se torna imprescindível no contato com a sociedade nacional, tendo em vista que esses coletivos podem, muitas vezes, demandar esse tipo de conhecimento para lutarem por seus direitos, que são ignorados ou usurpados pelo Estado. Com a presença cada vez mais intensa da escola e com a obrigatoriedade da frequência da criança, colocada pelo Estado, podemos perceber que a educação indígena permanece nessa instituição, mesmo com várias etapas sendo perdidas. Por exemplo, muitas vezes, quando a mãe vai ao mato cortar a taquara, a criança está na escola e não acompanha essa atividade. De todo modo, os momentos nos quais a criança passa com os seus pais e com as suas mães são aproveitados para a transmissão desses conhecimentos indígenas, nos quais as crianças estão em constante aprendizado e vão ajudando os pais e as mães, em tudo.

Vale ressaltar que a escola indígena, de modo geral, vem sendo pesquisada intensamente, abarcando diversas análises. Entre essas pesquisas, destacamos as que foram realizadas por Ferreira (2014, 2020), do povo kaingang do Rio Grande do Sul; a de Melià (1979), que se tornou um clássico e uma importante referência no tema; as de Tônico Benites (2012), junto aos Ava Kaiwá; e, ainda, as realizadas por Gersem Baniwa (2019), com a escola e a educação indígena Baniwa. Logo, apoiando-nos nesse último, podemos dizer que:

Desde o início do processo de mobilização, organização e luta indígena contemporânea o papel dos primeiros professores indígenas foi fundamental, mesmo considerando que seus processos de escolarização tivessem sido desenvolvidos nas escolas coloniais, na sua maioria, de cunho confessional. Estamos falando de primeiros professores indígenas, com pouca formação escolar se compararmos com a realidade atual, com pouco ou nenhum reconhecimento formal de sua profissão e, conseqüentemente, também de sua remuneração salarial. (BANIWA, 2019, p. 39).

Para os povos indígenas, portanto, a educação ou uma forma de controle de ensino começou a ser pensada com a chegada dos jesuítas, séculos atrás e, desde então, vemos as políticas de Estado serem implementadas para a educação escolar indígena. Apresentamos, a seguir, algumas leis e alguns decretos que foram modificando a instituição escola, nas TI's, salientando que uma parte dessas informações foram, também, obtidas junto a professores da Escola Estadual Indígena Jykre Tãg e da antiga escola Clara Camarão, comentada mais adiante, que hoje estão aposentados(as) e que pediram que seus nomes não fossem mencionados.

Em 1889, após a Proclamação da República, foi delegado aos estados e aos seus governantes, a "instrução dos índios". Em 1910, com o decreto nº 8072 (BRASIL, 1910), criou-se o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), que deveria ter por finalidade proteger e zelar pelos interesses dos indígenas. Mas, ao contrário disso, o órgão se tornou mais um instrumento do Estado para a repressão aos povos indígenas, com diversas formas de violência já documentadas, em pesquisas e investigações. Com o passar do tempo, o órgão implantou, nas escolas dos aldeamentos, a alfabetização, as oficinas mecânicas e outros tipos de trabalhos para "ensinar ofícios" aos indígenas, buscando "integrá-los" à sociedade nacional, todos com viés eurocêntrico.

A educação escolar, portanto, era pautada no trabalho agrícola para os meninos, e no doméstico para as meninas. Isso tinha como objetivo a incorporação dos indígenas à sociedade do não índio, colocando-os como "pequenos trabalhadores rurais". Foi sob a jurisdição do SPI que ocorreu uma das mais significativas perdas da língua kaingang, tanto na escola quanto nas comunidades. Para controlar e forçar o uso da língua portuguesa, as crianças que falassem o idioma kaingang ficavam sem o lanche e, nas lavouras dos chefes de posto indígena, onde os indígenas eram obrigados a trabalhar, na hora do almoço, como vimos, quem pedisse comida na língua indígena, voltava para o final da fila e só comia se sobrasse.

Assim, após várias denúncias de abusos e maus-tratos, corrupção e outros crimes, feitos pelo SPI, o governo brasileiro, em 1967, criou a FUNAI, para substituí-lo. Mas, apesar do nome do órgão ter sido trocado, vários funcionários do antigo serviço continuaram fazendo parte da “nova instituição”, que ficou encarregada de estabelecer as normas para a educação indígena no país. Eram os anos de Ditadura Militar no Brasil e, portanto, sem a prévia consulta do que realmente os povos indígenas queriam com esse processo educativo, houve a imposição governamental de controle e instituição de currículos projetados desde fora das comunidades indígenas. Também em 1967, foi criada a Escola Clara Camarão, no posto indígena Guarita, localizado no Rio Grande do Sul, através do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que tinha como objetivo aportar o chamado “monitor bilíngue” e, por sua vez, estudar a escrita da língua indígena kaingang. Segundo Silva e Azevedo, a

[...] escola bilíngue do SIL é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o ‘monitor bilíngue’, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi ‘inventado’ para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Em 1972, a FUNAI, em parceria com o SIL, elaborou normas para a educação escolar indígena, em que o principal objetivo foi “codificar” a língua indígena para a tradução do novo testamento e a disseminação do evangelho cristão dentro das aldeias do sul do Brasil. Sobre isso, afirmam Silva e Azevedo (1995, p. 152) que, muitas vezes, o “monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia”. No ano de 1973, foi criado o Estatuto do Índio, trazendo para os indígenas um documento que, em tese, garantiria seus direitos, entre eles, o ensino nas escolas das aldeias na própria língua. Porém, esse dispositivo operou pela lógica da “tutela” do indígena, feita por um órgão governamental, considerando-o como “incapaz”. Assim,

A ideia da incapacidade indígena ocupa nesta construção ideológica um espaço importante, naturalizando tal posição de inferioridade, pela reafirmação da incompatibilidade dessa presença com o mundo contemporâneo e moderno, e pela aparente demonstração de superioridade e benevolência na execução de uma tarefa vista como paternal: a tutela. (LACERDA, 2007, p. 68).

Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi que ocorreu um divisor de águas, pois ela traz, em seu texto, muitos direitos, passando desde o direito de demarcação das terras indígenas até a uma educação escolar diferenciada, garantindo o ensino em sua língua própria. Assim, começam a surgir novas leis e novos decretos, que modificam o currículo da educação escolar indígena e acabam trazendo melhorias para essa modalidade de educação. Exemplo disso é o decreto presidencial nº 26, de 1991 (BRASIL, 1991), no qual fica atribuído, ao Ministério da Educação (MEC), a incumbência de integrar a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular, algo que, antes, era uma função específica da FUNAI. A educação escolar indígena passa a ser assistida mais de perto por outras instâncias. Mesmo assim, as consultas junto aos povos indígenas, sobre como eles pensam em organizar o currículo, por exemplo, é, ainda, inexistente, como vimos em outras ocasiões de pesquisa.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação escolar indígena ganha mais um aliado, pois o seu Art. 79 estabelece que os demais sistemas de ensino devem compartilhar as responsabilidades com a União e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da educação indígena. Já o Parecer nº 14/99, do CEB/CNE (BRASIL, 1999), cria as diretrizes para a categoria “escola indígena”, definindo as competências para a oferta da educação escolar indígena, o currículo da escola e a sua flexibilização, determinando a sua estrutura e o seu funcionamento (com a Resolução nº 3/99, do CEB/CNE [BRASIL, 1999]).

Mais recentemente, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação, que traz um capítulo específico sobre a educação indígena, com as metas a serem alcançadas. Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645, que altera a Lei nº 9.394/96, e que foi modificada pela Lei nº 10.639, de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa é mais uma vitória de anos de lutas, tanto das comunidades indígenas quanto das afro-brasileiras, pela conquista de seus direitos e por reconhecimento de suas vidas. O Decreto nº 6.861, de 2009, estabelece como a escola indígena deve ser organizada e o Parecer CEB/CNE, nº 13/2012, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Os dados do Censo Escolar de 2014 e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015) indicam a existência, no Brasil, de 3.085 escolas indígenas, sendo que 1.530 escolas ofereciam a Educação Infantil; 2.877 ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental; 1.384, os anos finais do Ensino Fundamental; 366, o Ensino Médio; 12, a Educação Profissional; e 768, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola na TI Mangueirinha, apesar de várias diferenças com os modos próprios de educação indígena, tem um papel fundamental na manutenção da cultura kaingang. Após vários anos da institucionalização da educação, os indígenas sentem a necessidade de estarem presentes, para que as suas formas de conhecimento não sejam esquecidas pelas crianças. Hoje, podemos ver a presença dos mais velhos (*kofá*) nas escolas, exercendo um papel fundamental no ensino da língua indígena e no repasse dos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, entendemos que esse modelo de escola não indígena e suas formas de ensino deixaram muitos traumas, pois várias pessoas, que estudaram nelas, trazem relatos que nos deixam perplexos com tamanha crueldade com que foram tratados, não só fisicamente, como, também, psicologicamente. Contam eles que eram submetidos a vários tipos de violência física e, também, cultural. Em um dos encontros que tivemos com um senhor, já “de idade”, que não quis se identificar, houve o relato de uma situação constrangedora, que ele sofreu dentro da escola, quando era criança. Como de costume, fomos na casa dele passear e conversar sobre a escola na época em que ele estudava. Sentados em toras de madeira, embaixo de uma árvore, conversamos bastante sobre vários assuntos. Ele começou a falar da época que frequentava a escola:

*Morávamos longe da Sede da Aldeia, eu, meus irmãos e primos, bem distante da escola. Todas as manhãs, pegávamos o cavalo e montávamos em três, engarupados, deslocando-nos para ir até a Sede. Em muitos desses dias, estava frio e tinha muita geada. Mesmo assim, os nossos pais nos mandavam, por medo de serem transferidos da aldeia. No primeiro dia, quando cheguei na escola, com o cabelo comprido, o professor, que era um militar, chamou-me e, junto a vários outros alunos, raspou a nossa cabeça, dos lados, deixando apenas um topete na cabeça. Aquilo nos deixou muito tristes, lembro que eu chorei muito, não só eu, mas todas as crianças que estavam ali. (Entrevista realizada em maio de 2019).*

Em outra oportunidade, o mesmo senhor nos relatou o seguinte:



*O primeiro dia de aula foi bem triste, mas tínhamos que ir ou nossa família seria transferida de aldeia. Mas os dias foram passando e em todas as manhãs, o professor abria nossa camisa e puxava a gola. Olhava nosso pescoço e dizia que estávamos sujos. Nos mandava ir tomar banho, não importava se fazia frio ou se estava quente, nós tínhamos que obedecer ou ele nos batia com uma vara fina e comprida. Falando dessa bendita vara que ele tinha, até hoje eu não gosto de números, nem dessa tal matemática, pois ele nos fazia estudar a tabuada, e se errássemos as contas, ele nos batia com a vara. Por várias vezes eu fui castigado com a vara e, até hoje, eu não gosto de números e nem de fazer contas. (Entrevista realizada em junho de 2019).*

As narrativas desse senhor indígena foram acolhidas em dois momentos, pois na primeira visita ele acabou se emocionando muito quando começou a falar da ocasião em que teve de deixar o lugar onde morava com seus primos. Na segunda visita, ele estava mais tranquilo e conseguiu transmitir, com bastante calma, os momentos de constrangimento e de violência em que passou com a chegada da escola na aldeia. Com isso, lembramos o que nos fala Baniwa:

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. (BANIWA, 2019, p. 59).

Mesmo a despeito de uma série de violências que sofrem – realizadas pelos latifundiários, empresários rurais e pelo Estado –, os povos indígenas lutam com e pela terra, defendendo seus modos de vida e seus saberes ancestrais. Apoiando-nos, ainda, no trabalho de Baniwa (2019, p. 61), entendemos que o conhecimento indígena pode se aliar aos “conhecimentos dos brancos”, mas isso “não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida”. Isso quer dizer que o indígena pode estabelecer estratégias “[...] eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas” (BANIWA, 2019, p. 61).

Nesse sentido, ao vermos as várias violências que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem, emerge a necessidade de compreender mais os seus conhecimentos ancestrais como potentes formas de resistência a todo esse processo colonialista que perdura, sob diferentes modos.

#### **4 REPENSANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Por meio das narrativas dos mais velhos, vimos a crueldade com que eram tratados os que se recusavam a falar o português ou os que almejavam manter suas especificidades culturais e étnicas. Além dos castigos físicos a que eram submetidos, havia a tortura psicológica. Com isso, os mais velhos pararam de ensinar a língua – com medo de que seus filhos e netos sofressem no futuro. Em nossa caminhada de pesquisa, a qual trouxe à tona as narrativas dos(as) parentes/interlocutores(as), fica evidente a ação integracionista do Estado, dentro da TI Manguairinha, ação essa que resultou em muitas perdas para a comunidade em questão.

Ademais, o modelo extrativista/capitalocêntrico provocou drásticas alterações sociais, ao longo de 500 anos, que são, também, destruições ambientais e vitais, colocando (todos nós) na situação atual, na qual, no dizer de Krenak (2020, p. 2), “estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar nossa demanda”. Portanto, é necessário que as ciências sociais e humanas, mais do que nunca, prestem atenção às formas de resistência que coletivos do campo, das águas e das florestas<sup>9</sup> evocam, pois, esses, criam outras experimentações de pensamento, em potentes práticas de existência que demonstram a importância e a urgência de descolonizar nossos modos de vida, de modo efetivo.

Observamos que a diversidade étnica indígena é questionada pela sociedade nacional, mas podemos ver que muitos aspectos próprios estão sendo preservados e atualizados, como a confecção de artesanato, e o que vem sendo realizado na escola kaingang. Ao final desta pesquisa, estivemos na Escola Estadual Indígena

---

<sup>9</sup> A noção de povos dos campos, das águas e das florestas denota organizações de distintos grupos sociais, etnias e movimentos sociais rurais de todo o Brasil – povos indígenas, comunidades tradicionais, assentados de reforma agrária, agricultores familiares extrativistas, povos da floresta, pescadores artesanais, quilombolas e trabalhadores assalariados –, que tem por foco a luta pela terra. Disponível em: <https://encontrounitario.wordpress.com/declaracao-do-encontro/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Jykre Tãg. Percorreremos várias salas de aula e observamos que os professores são, hoje, na sua maioria, indígenas. Todos eles são formados em pedagogia ou estão cursando universidades, na região sul do país. Os professores de língua kaingang operam como potentes transmissores de cultura, apesar de não considerarmos o idioma como o seu único propagador. Ao observar essa situação, vemos a necessidade de uma formação específica para todos os profissionais, visando entender o processo histórico-cultural e a necessidade de estarmos todos empenhados em repassar os conhecimentos ancestrais, sem deixar de ter um ensino considerado de qualidade.

Na referida escola, os professores da língua kaingang estão sempre procurando trabalhar com os conhecimentos tradicionais, como a confecção de artesanato (balaios, colares, chocalhos, filtro dos sonhos, entre outros). Estes, além de serem trabalhados na escola, estão próximos das rodovias que cortam a TI Mangueirinha, postos à venda, pois muitos pais e muitas mães de alunos(as) da escola produzem artesanatos como meio de vida.

Já as danças tradicionais kaingang, por exemplo, estão sendo praticadas e incentivadas dentro da escola, mostrando que é possível uma imbricação de diversos saberes e, de algum modo, a manutenção das lógicas kaingang de educação. Outro ponto que observamos junto à etnografia com a escola foi o uso de alimentos próprios kaingang e a sua proibição em algumas situações específicas, ligadas à formação dos corpos masculinos e femininos e que dizem respeito aos aspectos cosmo-ontológicos, já também abordados por Sergio Baptista da Silva (2002, 2014), Rogério Rosa (2005b), Robert Crépeau (1997), entre outros(as).

Pudemos acompanhar, durante a pesquisa, uma destas atividades realizadas pelos(as) professores(as) e alunos(as), num dos dias de trabalho de campo. Eles e elas foram ao mato, para buscar caules de bananeira. Retornaram ao espaço da escola e começaram a retirar as fibras desse vegetal para confeccionar roupas, posteriormente utilizadas nas apresentações de danças tradicionais. Após serem desfiadas, as fibras de bananeira são amarradas em barbantes, formando uma saia, que compõe a parte de baixo da roupa tradicional. As meninas ainda confeccionaram a parte de cima da roupa, pois os meninos só usam a parte de baixo, ficando com o peito nu.

Figura 2 - Crianças manuseando as fibras de bananeira para confecção das roupas tradicionais



Fonte: Rodrigo Kavag de Souza (2021).

Outro exemplo que presenciamos em campo foi o uso de frutas até então desconhecidas por muitos(as) alunos(as) e por nós mesmos. Num dos dias em que estivemos na escola, vimos a professora Jandira colhendo a fruta da caneleira, no pátio da escola, com seus(as) alunos(as). As crianças trouxeram para a professora uma grande quantidade dessa fruta. Ela logo as colocou em um saquinho plástico e começou a amassá-las. As crianças, curiosas, ficavam na sua volta, observando, ansiosas para provarem a fruta que parecia bem saborosa.

Figura 3 - Crianças apanhando frutos na escola.



Fonte: Rodrigo Kavag de Souza (2021).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou identificar o processo histórico violento e conturbado, mas que não conseguiu acabar completamente com as práticas kaingang da TI Mangueirinha. Não se pode negar que tal processo foi bastante destrutivo, pois, em pouco tempo, conseguiu amedrontar e impor suas prerrogativas, tanto que, hoje, boa parte dos membros mais jovens da TI não praticam mais a língua kaingang no cotidiano de suas relações. A perda da língua advém, também, do que vimos anteriormente, ou seja, da violência com que os mais velhos sofreram em sua infância e em sua juventude.

Porém, buscamos, neste texto, evidenciar a existência de práticas e de conhecimentos que estão em plena realização, operando como uma cultura viva, de

resistência, onde saberes e lógicas tradicionais indígenas ainda são repassados, dos mais velhos para os mais novos, em constantes cocriações. Muitas escolas, hoje, inseridas nas TIs, são pensadas por essas comunidades como importantes ferramentas de manutenção dessas práticas e lógicas kaingang e, nesse sentido, objetivou-se compreender de que modo as diferentes formas de conhecimento, ensino e aprendizagem podem provocar outras percepções, nas quais os direitos à existência indígena eclodem.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BRANCO, Carlos. *As Araucárias na Terra Indígena de Mangueirinha: territórios, existências e resistência kaingang*. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2021.

BRANCO, Carlos; PERONDI, Miguel; RAMOS, João. Cosmopolíticas kaingang no Kreie-bang-rê (Campos de Palmas/PR). *Tellus*, Campo Grande, ano 22, n. 48, p. 9-39, maio/ago. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Parecer CNE n. 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Processos CNE nºs 23001.000197/98-03 e 23001.000263/98-28. Brasília, DF: MEC; CNE, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário oficial da união*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: *Diário oficial da união*: Brasília, DF, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 8.072*, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção ao Índio

e Localização dos Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Brasília, DF: Câmara das Deputados, 20 jun. 1910. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d8072.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm). Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 17 out. 2023.

CRÉPEAU, Robert. Mito e ritual entre os índios Kaingang do Brasil meridional. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 173-186, out. 1997.

DANOWSKI, Débora; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir*. Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DESCOLA, Philippe. *Outras naturezas, outras culturas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

DESCOLA, Philippe; PÁLSSON, Gisli. *Naturaleza y Sociedad: perspectivas antropológicas*. Cidade do México: Siglo XXI, 2001.

FERREIRA, Bruno. *Ūn si ag tũ pēki vēnh kajrānrān fã*. O Papel da Escola nas Comunidades Kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HELM, Cecília Maria Vieira. Disputa na justiça pelas terras de ocupação kaingang, a decisão judicial. *In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL [RAM], 7., 2007, Porto Alegre. Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HELM, Cecília Maria Vieira. A Justiça é lenta, a FUNAI devagar e a paciência dos índios está se esgotando: perícia antropológica na Área Indígena Mangueirinha, PR. *Textos e Debates*, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 22-38, 1996.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

LACERDA, Rosane. *Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 28, n. 1, 2003.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA [CEB]. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

PIAIA, Eliana. *Territorialidades acionadas pelo saber-fazer artesanal de mulheres Kaingang da terra indígena Mangueirinha*. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2021.

PIAIA, Eliana; WEDIG, Josiane. Mulheres Kaingang e seu saber-fazer artesanal: a interrelação entre cosmologia e conhecimento. *Tellus*, Campo Grande, ano 21, n. 45, maio/ago. 2021.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. O território xamânico Kaingang vinculado às bacias hidrográficas e à floresta de araucária. *Cadernos do LEPAARQ*, Pelotas, v. 2, n. 4, 2005a.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *"Os kujà são diferentes": um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro*. 2005. 416 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.

SILVA, Marcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995.

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontologia e xamanismo entre coletivos kaingang. In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (Org.). *Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena*. [volume 3]. São Paulo: ANPUH, 2014. p. 69-96.



*Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR*

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontológica Mbyá-Guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. *Revista de Arqueologia*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 42-54, 2013.

SILVA, Sergio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

### **Sobre os autores:**

**Rodrigo Kavag de Souza:** Professor Indígena Kaingang junto à Escola Estadual Indígena *Jykre Tãg*. Mestre em Antropologia Social (UFRGS). Pedagogo (Unicentro/PR). Terra Indígena Mangueirinha/PR. **E-mail:** rodrigokavag@gmail.com, **Orcid:** 0009-0000-6932-4255

**João Daniel Dorneles Ramos:** Doutor e Pós-Doutor em Antropologia Social (UFRGS). Mestre em Sociologia (UFRGS). Cientista Social (UFPEL). Pesquisador junto ao Instituto de Estudos Brasileiros (USP). Porto Alegre/RS. **E-mail:** jodorneles@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-5531-2325>

**Sergio Baptista da Silva:** Antropólogo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRGS), Porto Alegre/RS. **E-mail:** sergiobaptistadasilva@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-9961-1845>

Recebido em: 25/01/2022

Aprovado para publicação em: 20/02/2023

