

**formar para resistir:
professores kaingang, língua escrita e enfrentamento de estruturas**

**training to resist:
kaingang teachers, written language, and the confrontation of structures**

Beatriz Kaingang Ferreira

Mestranda em Educação e Professora indígena
Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel
Terra Indígena Inhacorá, Vila Nova, São Valério do Sul (RS)
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7272-9203>

Adriana Colling

Doutora em Educação e Professora
Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel
Terra Indígena Inhacorá, Vila Nova, São Valério do Sul (RS)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2195-0403>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20183543>

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a formação de professores *kaingang* e o ensino da língua *kaingang* escrita no ambiente escolar, reconhecendo-a como um elemento central da identidade deste povo. A fim de alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida pesquisa de cunho bibliográfico, articulada com relatos pedagógicos e às memórias de pessoas que fizeram parte destes cursos. A partir de uma perspectiva histórica, o artigo tensiona os cursos de formação de professores *kaingang* realizados no estado do Rio Grande do Sul no período anterior e posterior à Constituição Federal de 1988, quais sejam: Clara Camarão, Vãfy, Complementação de Estudos com Ênfase em Educação Indígena e a formação de professores que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel por meio do Ensino Médio - Curso Normal *Kaingang* e Aproveitamento de Estudos. A pesquisa mostrou que ao longo do tempo houve mudanças em relação aos objetivos dos cursos de formação de professores, decorrentes dos movimentos indígenas e consolidadas com a promulgação da CF/1988. Embora historicamente as escolas tenham silenciado as línguas indígenas, elas podem, hoje, tornar-se espaços estratégicos de fortalecimento e revitalização das línguas originárias, destacando-se nesse sentido, a importância da formação de professores indígenas engajados com esse propósito e em processo permanente de enfrentamento das estruturas coloniais ainda presentes nesses ambientes e nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: (1) Educação *kaingang*; (2) Língua *kaingang*; (3) Formação de professores; (4) Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel; (5) Escrita *kaingang*.

Abstract: This article proposes a reflection on the training of *Kaingang* teachers and the teaching of written *Kaingang* language in the school system, recognizing it as a central element of this people's identity. To achieve this objective, bibliographic research was conducted, articulated with pedagogical accounts and the memories of individuals who took part in these training programs. From a historical perspective, the article examines and problematizes *Kaingang* teacher's training courses carried out in the state of Rio Grande do Sul in the periods before and after the 1988 Federal Constitution, namely: Clara Camarão, Vãfy, the Complementary Studies Program with an Emphasis on Indigenous Education, and the teacher's training currently offered at the *Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel* through the Secondary Education – *Kaingang* Teacher's Training Course (Curso Normal *Kaingang*) and the Recognition of Prior Studies. The research shows that, over time, there have been significant changes in the objectives of teacher's training programs, resulting from Indigenous movements and consolidated with the promulgation of the 1988 Federal Constitution. Although schools have historically silenced Indigenous languages, they can now become strategic spaces for the strengthening and revitalization of original languages. In this regard, the importance of training Indigenous teachers who are committed to this purpose and engaged in a continuous process of confronting the colonial structures that still persist in school system and in public educational policies is highlighted.

Keywords: (1) *Kaingang* education; (2) *Kaingang* language; (3) Teacher's training; (4) *Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel*; (5) *Kaingang* writing.

Kãme Sî: Vênhrá tag vỹ tỹ vênhkanhrân fã ag tỹ tá krỹgkrỹg ja nón ve kỹ to jykrén ge jé ke nĩ, kar inhkóra kãki kanhgág vĩ to kanhrân ge tỹ povo tag ag tũ pẽ tỹ tãmĩ mẽ há ke han ge. Tá krỹg ge tá jun jé vỹ vênhrân ja e nón tugnỹm mĩ kãtig kỹ nĩ, ù tỹ kursu tag mĩ kãmũ ja ag tỹ to nén ù li kanhrân ja to ránrán kỹ ti nĩ. Vãsa ke ja kãme kãpãn tóg kanhgág tỹ *Rio Grande do Sul* ki ke ag tỹ vênhkanhrân fã jé ag mỹ kursu kutã ja ù to ke vẽ, Constituição tỹ 1988 jo kar nón ke ja ti, ag hã vỹ tỹ: *Clara Camarão, Vãfy, Curso de formação de professores bilíngues no CRES, Complementação de Estudo com Ênfase em Educação Indígena* kar vênhkanhrân fã nỹtĩ ke ag mỹ tóg ke nĩ *Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel* vỹ *Ensino Médio* kãmĩ ke nĩ.- Kursu tỹ kanhgág mỹ ke pẽ mré Kanhgág mỹ ke pẽ ki kanhrân ja tỹ kãnkãn kỹ nỹtĩ ag mỹ- ùn sĩ tỹ tũ ên hyn-han ge ag mỹ ke. Tugnỹm ja tag tóg vênhkanhrân fã ag mỹ kursu tỹ ag mỹ pa ja mĩ kãtĩ kỹ tỹ ù e ja ên to jykrén ja ên to rá nĩ, kanhgág ag nón vãsãnsãn kãmũ ja kar ti tỹ ser CF/1988 ki rã ja ên ki jur nĩ. Vãsa kãtĩ ki inhkóra ag tóg kanhgág ag tỹ ag vĩ tó tỹ katy ke kãmũ, hãra ag tóg uri hã kãki nỹtĩ kỹ tỹ ag vĩ pẽ tỹ tar ke kar han mré tĩ rĩr mãn han nỹtĩ. Ki tóg vênhkanhrân fã ag tỹ ki vênhkãn ge jé ke tỹ há tỹvĩ ên tỹ ve há ke ja to ke, ù tỹ ag mré nỹtĩ to rárá ke kar ver vãsa ke ag tỹ vãnyn ja mĩ kãmũ ja tỹ ver kãpên nén jagy mĩ mũj ke nón vej ke ag ag tỹ ên mré véj nỹtĩ ên kar *políticas públicas educacionais* kãki.

Vēnhvĩ-tỹ róm ge: (1) Kanhgág kanhró; (2) Kanhgág vĩ; (3) Vēhkanhrãn fã ag kanhrãn tá krỹg ge; (4) *Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel*; (5) Kanhgág vĩ rá.

Introdução

O povo kaingang é o terceiro povo indígena mais numeroso do Brasil, com uma população de cerca de 50 mil pessoas, vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, em pequenas parcelas de seu território ancestral.

A língua kaingang faz parte da família linguística Jê, do tronco Macro-Jê e é classificada em cinco dialetos que apresentam diferenças na estrutura, especialmente na fonologia, são eles:

- Dialeto de São Paulo (SP), entre os rios Tietê e Paranapanema; dialeto do Paraná (PR), entre os rios Paranapanema e Iguaçu;
- Dialeto Central (C), entre os rios Iguaçu e Uruguai, Estado de Santa Catarina;
- Dialeto Sudoeste (SO), ao sul do rio Uruguai e a oeste do rio Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul, e
- Dialeto Sudeste (SE), ao sul do rio Uruguai e leste do rio Passo Fundo (Instituto Socioambiental).

O povo kaingang, assim como os demais povos indígenas no Brasil, historicamente possuem uma forte tradição oral. Foi a partir do contato com os colonizadores, que a língua portuguesa falada e escrita foi se infiltrando nas comunidades indígenas, tanto como um instrumento das tentativas coloniais de branqueamento dos indígenas, quanto da apropriação da língua portuguesa e da escrita pelos indígenas como um instrumento de luta contra o sistema colonial.

Não há como negar que o Estado, junto com políticas de expropriação e redução dos territórios indígenas, utilizou-se da escola como uma ferramenta que visava o enfraquecimento da língua e da cultura kaingang. Nesse contexto, o ensino da escrita kaingang nas escolas em territórios indígenas também tinham a intenção de contribuir com o projeto em curso de “branqueamento” das populações indígenas. A fim de que a língua kaingang escrita estivesse presente nas escolas, foi necessário pensar na figura do professor indígena, ou, como foi pensado inicialmente, do monitor indígena, e, conseqüentemente, cursos de formação desses professores.

Nessa perspectiva insere-se o presente estudo, que reflete sobre a formação de professores kaingang no estado do Rio Grande do Sul e o ensino da língua kaingang escrita no ambiente escolar, reconhecendo-a como um elemento central da identidade deste povo. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico, articulado com relatos e memórias de pessoas que vivenciaram os cursos de formação de professores kaingang no estado do Rio Grande do Sul.

Este artigo está organizado em duas partes, além da introdução e das considerações finais:

- Na primeira, analisamos experiências de formação de professores kaingang no estado do Rio Grande do Sul no período anterior à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, e
- Na segunda parte, tratamos da formação de professores kaingang após este importante marco legal.

Formação dos primeiros professores Kaingang

A história da educação escolar indígena, de acordo com Ferreira (2001:72), pode ser dividida em quatro fases, a saber:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA 2001: 72).

A formação de professores kaingang no estado do Rio Grande do Sul tem início no que Mariana Ferreira (2001) denomina segundo momento, marcado pela atuação da FUNAI com o SIL, e que se materializa no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, cuja análise ocorre na primeira parte deste artigo.

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) foi criada em 1967, em substituição ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), contudo, não significou (ao menos no início), um rompimento com a política assimilacionista que já era conduzida pelo SPI. No que se refere à educação escolar indígena kaingang, a FUNAI adota o modelo de bilinguismo de transição formulado pelo SIL.

No Brasil, o SIL iniciou suas atividades no ano de 1957 e de acordo com livreto publicado pelo próprio órgão, autodefine-se como uma

... organização científico-cultural, civil, que não visa quaisquer lucros, e tem como objetivos: o estudo e a valorização das culturas e línguas indígenas, o bem-estar e a participação do índio na vida nacional (SIL s.d.: 1).

Na seção do mesmo livreto aberta pela pergunta “O que faz o SIL?”, são listados quatro compromissos da instituição:

A - realizar estudos comparativos das línguas indígenas e reduzi-las à forma escrita;

B - traduzir para estas línguas livros de valor moral e cívico, assim como porções da Bíblia;

C - promover o interesse pela ciência lingüística e por estudos de investigação científica de outros aspectos da vida das tribos indígenas, editar livros, revistas ou outro tipo de publicação que se relacione com os fins da entidade;

D - desenvolver um programa de educação e assistência social, em cooperação com instituições governamentais ou científicas, com o propósito de proporcionar ao indígena melhores condições de vida, tudo sem fins lucrativos (SIL s.d.: 4).

O documento também menciona que ao elaborar materiais de leitura em diversas línguas indígenas, contribui com o disposto na Portaria 75N/1972 publicada pela FUNAI e que trata das Normas para Educação dos Grupos Indígenas, e que na prática institui o ensino bilíngue nas comunidades indígenas. De acordo com essa Portaria,

a) a educação dos grupos indígenas com problema de barreira lingüística será sempre bilíngüe.

b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar (Portaria 75N/72 apud SILVA 2006: 382).

Também é pertinente mencionar que a Lei 6001/1973, conhecida como Estatuto do Índio, já no Art. 1º explicita a política do Estado em relação aos povos indígenas:

... integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. [No que tange à escolarização, o Art.50º dispõe que] A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (LEI 6001/1973).

A atuação conjunta da FUNAI e do SIL tinha como objetivo:

... codificar as línguas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de lingüistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento (BURATTO 2016: 5).

Diante do disposto, é perceptível que estamos diante de um movimento de cunho civilizatório, em que as línguas indígenas são utilizadas como ferramenta de imposição do cristianismo. Silva (1995: 51) aponta que as ações do SIL tinham como cerne a “*conversão dos gentios e a salvação de suas almas*”.

Não obstante, há que salientar que em consonância com a política tutelar e colonial da época, as populações indígenas não foram consultadas a respeito de terem suas línguas “reduzidas à forma escrita”, conforme se refere o próprio SIL. Ou seja, a codificação das línguas indígenas longe de visar a autonomia dos povos, visava o controle de suas narrativas, cosmologias e forma de dizer o mundo.

Para além disso, a escrita das línguas indígenas, conduzidas por “linguistas missionários” se dá a partir de lógicas das línguas ocidentais, o que, conforme apontado por alguns professores kaingang, gera algumas dificuldades na alfabetização das crianças.

Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressar e nem suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados invitro que, de resto, nunca funcionaram muito bem. Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de educação desses povos a partir de valores e conceitos civilizados. Ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação desses fenômenos em caráter de urgência, sob alegação dos famigerados riscos iminentes de desaparecimento. E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (SILVA 1995: 151).

No que tange à língua kaingang, a linguista-missionária alemã ligada ao SIL, Ursula Wiesemann chegou ao Brasil no ano de 1957 e atuou junto ao povo kaingang.

Wiesemann estudava a língua Kaingang com o intuito de criar um alfabeto (concluído em 1963), que permitisse alfabetizar os indígenas na sua língua e depois oportunizasse a tradução do Novo Testamento, concluída em 1976. Schwantes convidou-a para dirigir a escola, mas a pesquisadora aceitou apenas orientá-la (ZWETSCH apud LUCKMANN 2011: 83).

Assim, no período de 1972 a 1980 Ursula Wiesemann atuou junto ao Projeto Escola Normal Clara Camarão, de que tratamos na próxima seção.

Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980)

No ano de 1970, na Terra Indígena Guarita, tiveram início as atividades do Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão, cuja

nomenclatura mais tarde mudou para Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Tratava-se de um curso para formação de monitores bilíngues, com dois anos de duração, que formou três turmas (um total de 53 pessoas), conduzido em parceria entre FUNAI, SIL e Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil¹ (OLIVEIRA 1999).

Andila Nivygsãnh, professora kaingang, aluna da primeira turma do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, ao escrever sobre as memórias de sua trajetória formativa relata que o seu ingresso no referido curso se deu por imposição da FUNAI, relatando que

... o servidor da FUNAI, responsável pela nossa reserva [Carreteiro], mandou chamar meu pai, que chegando lá recebeu a “ordem” para que me preparasse porque em poucos dias a FUNAI me levaria para um colégio interno (NIVYGSÃNH 2009: 116).

Também relata a tristeza de seus familiares ao saberem do iminente afastamento e que até considerou não acatar a “ordem” de ir até a TI Guarita estudar, mas não o fez diante do receio de que seu pai sofresse retaliações.

A partir desse relato, é evidente o caráter assimilacionista e tutelar da FUNAI, ao desconsiderar os desejos e a autonomia das pessoas kaingang, prática que guarda muitas semelhanças com a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que a FUNAI substituiu.

Nivygsãnh nos permite um vislumbre do cotidiano do curso, cujas ações ligadas ao civismo e à disciplina rígida faziam parte da escolarização voltada à integração dos povos indígenas, ainda mais acentuada no período em questão, no qual o Brasil vivia a ditadura militar. Ela relata que no primeiro dia de aula no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão estavam presentes muitas autoridades e cerca de

... trinta jovens kaingáng, fardados e perfilados cantaram o Hino Nacional. Até esse momento não sabíamos por que estávamos ali. Ninguém nos dava nenhuma explicação (...) fiel a tal ideologia [integração e evangelização], o regime de internato foi uma quebra brutal de nossos hábitos e costumes, o cumprimento de horários para todos os trabalhos, das 6 horas da manhã às 22 horas, eram rigorosamente cobrados; nos tornamos escravos do relógio (NIVYGSÃNH 2009: 116).

Também denuncia uma grave violação à dignidade humana ao lembrar que a alimentação era em quantidade e qualidade inadequadas:

¹ Desde a década de 1960 a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil mantinha missões religiosas na Terra Indígena Guarita.

... passávamos muita fome, por um bom tempo comíamos “triguinho”, uma espécie de canjica de trigo que acompanhava a merenda escolar, algumas vezes cheia de bichinho (NIVYGSÂNH 2009: 118).

A natureza assimiladora do curso fica ainda mais evidente quando consideramos os seus objetivos:

1. *Promover a formação do senso de responsabilidade em relação a si próprio, para com o seu trabalho, para com a sua família e comunidade;*
2. *Despertar o espírito crítico no sentido de que se tornem mais aptos a desenvolverem suas personalidades e para que melhor conduzam suas vidas;*
3. *Colaborar no desenvolvimento do espírito de iniciativa para que melhor possam atender suas necessidades e as de sua comunidade;*
4. *Colaborar com a sua auto-afirmação para que se constituam pessoas equilibradas, e que isto reflita em maior atividade e mais realizações;*
5. *Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das comunidades indígenas;*
6. *Conduzir, pela educação bilíngue, que caracteriza fundamentalmente a escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para a sua integração à vida nacional;*
7. *Salvaguardando sua cultura e tradições, auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional;*
8. *Levar à valorização do trabalho e estudo como meios para o desenvolvimento (NEWMAN 1973:11 apud SANTOS 1975: 64- 65).*

Além dos objetivos que implicam a formação moral a partir de um ideal de humanidade ocidental, eles também evidenciam o propósito de que a futura atuação dos monitores fosse no sentido de colaborar com a integração à sociedade nacional e ao desenvolvimento em uma perspectiva ocidental e capitalista, que implicam na ameaça ao *Bem Viver* indígena.

Outro violento aspecto a ser evidenciado refere-se a “reestruturação psicológica que colabore para a sua integração à vida nacional”. Trata-se de um princípio etnocida que, a partir do apagamento de valores como reciprocidade, ancestralidade, coletividade e a adoção do individualismo, do lucro, da exploração humana e do território, pretendia que os monitores deixassem de existir enquanto indígenas e, em sua atuação nas escolas, replicassem essa lógica.

Também é evidente que a formação dos professores-monitores estava alinhada com o “bilinguismo de transição”, segundo o qual o estudante seria alfabetizado em língua indígena e em seguida aconteceria a substituição para a língua portuguesa, de forma que “... a língua Kaingang vá cedendo espaço cada vez maior ao português nas atividades escolares, culminando

com a total substituição da língua indígena nesse contexto até o final da série” (FERREIRA 2012: 19).

No quadro a seguir, disponível em Santos (1975: 65), é possível visualizar como delineava-se a atuação dos monitores junto às crianças indígenas, que estariam

... sob os cuidados do professor-índio, durante quatro semestres letivos, objetivando primeiro a sua alfabetização na língua indígena, seguido em simultâneo com o aprendizado oral do português e depois a sua alfabetização nessa língua (SANTOS 1975: 65).

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Pré-Leitura	Língua Indígena (escrita e leitura)	Língua Indígena	Língua Indígena
Pré-Escrita	Matemática	Matemática	Matemática
Pré-Cálculo	Português Oral	Português Oral	Português Oral
Português Oral	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Alfabetização na Língua Nacional
Estudos Sociais			

D’Angelis (2017) aponta que o bilinguismo proposto pelo SIL

... funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas (...) O ponto máximo do programa [em favor da língua] constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizado decidir ler na sua língua materna (D’ANGELIS 2017: 23).

No que tange às vivências do período do curso, Andila relata a existência de proibição de conversar com os colegas de curso e por violar essa regra, era castigada com a incumbência de limpar a casa de Ursula Wiesemann, chegando ao ponto de morar em sua casa, onde “... eu fazia também gravações na língua kaingáng com ela e a tradução do Novo Testamento em Kaingáng” (NIVYGSÃNH 2009: 119). Nessa mesma perspectiva, a professora Ilva Maria Emílio relata à Freitas (2017) que:

... no decorrer do Curso Clara Camarão, juntamente com a linguista Úrsula Wiesemann, escrevia, cantava e traduzia os cantos para o português. No contexto daquela formação, foram compostos também cantos de igreja, pois a instituição que majoritariamente atuava nessa escola era a Igreja Evangélica (FREITAS 2017).

Pertinente contextualizar que no período em que acontecia o curso, assim como nas décadas que os antecederam, os territórios kaingang estavam sob o jugo do Estado, cujas ações resultaram na extinção de terras indígenas ou em sua significativa redução. Não obstante, braços do Estado estavam inseridos nas comunidades indígenas, nas figuras, por exemplo, dos chefes do *Toldos* e dos *Postos*, que tinham a função de contribuir com a concretização do violento projeto de integrar os povos indígenas à sociedade nacional.

Nesse contexto, havia nos territórios kaingang um regime tutelar, de exploração do território e do trabalho, materializadas por meio da imposição do “*sistema de panelão*”², impedimento de deslocar-se para fora do território sem autorização do chefe do *Posto* ou do *Toldo*, proibição de falar a língua kaingang e de realizar os seus rituais. Diante deste contexto de profundas violações, é possível compreender a relutância inicial dos estudantes em aprender a língua kaingang.

Não queríamos aprender a escrever o kaingáng, uma língua que o nosso povo queria que a esquecêssemos, era mais forte do que nós: era uma rejeição que vinha de dentro, marcas da discriminação sofrida pelo povo kaingáng na década de 70, então debruçávamos sobre nossas carteiras (NIVYGSÃNH 2009: 117).

Apesar da relutância inicial, a turma aprendeu a escrever a língua kaingang, sendo

... um momento único e histórico para nós, era a primeira vez que víamos ela escrita. Percebemos então que ela também era uma língua boa e de valor, porque também podia ser escrita. Um misto de alegria e arrependimento tomou conta da gente e não deixamos de sentir orgulho dela. Para completar nossa alegria tivemos aula de datilografia e descobrimos que a máquina também escrevia a nossa língua: ficamos todos muito orgulhosos dela! Para comemorar fizemos um jornal de circulação interna na nossa língua (NIVYGSÃNH 2009: 118).

A formatura da 1ª turma de monitores, da qual Andila fazia parte, ocorreu em 1972, com ampla divulgação na imprensa nacional e internacional. Em 18 de setembro de 1972 a FUNAI publica a Portaria nº 387, que trata da Admissão Coletiva dos Monitores formados na 1ª Turma do CTPCC. Os recém formados foram designados a atuar em escolas kaingang de diversas terras indígenas do Sul do Brasil. Há que se destacar que o salário pago pela FUNAI

² Braga (2015) elucida que o sistema de panelão refere-se ao trabalho compulsório dos Kaingang nos postos e toldos (derrubar a mata, trabalhar nas lavouras) e esse nome deriva da utilização de grandes painéis para o preparo dos alimentos, que eram consumidos coletivamente por aqueles que haviam realizado os trabalhos determinados pelo chefe da terra indígena (COLLING 2024: 175).

a estes profissionais era significativamente menor do que o pago aos professores não indígenas.

A atuação dos monitores foi marcada por muitos desafios, desde o preconceito e resistência dos colegas não indígenas que os viam como concorrentes e questionavam a sua capacidade (assim como a própria desvalorização por parte da FUNAI, já que a remuneração dos professores-monitores eram inferior à dos professores brancos), até a resistência dos próprios kaingang que, conforme mencionado anteriormente, viviam em um contexto de violação de direitos por parte do Estado, o que corroborava com o entendimento de que as crianças deveriam aprender a língua portuguesa, tanto como forma de apropriar-se de um instrumento de luta, mas também como uma tentativa de que os mais jovens não fossem alvo da violência estatal.

As populações aldeadas, em muitos casos, também revelaram não concordar com a atividade do monitor bilíngüe, alegando que “nossas crianças precisam aprender português, Kaingang elas já sabem (SANTOS 1975: 69).

Andila relata que quando iniciaram a trajetória no curso e também no início de suas vidas profissionais, ela e os demais professores não tinham a real dimensão do que o curso representava, mas que os brancos sabiam o que queriam:

... nos usar enquanto alfabetizadores da língua kaingáng e que fariam o processo da língua Kaingáng para o português em pouco tempo, e então os professores brancos fariam o resto, abreviar a integração dos kaingáng à sociedade nacional, usando os índios e a sua própria língua para descaracterizá-lo enquanto povo, mas não tínhamos essa clareza (NIVYGSÃNH 2009: 118).

Contudo, no decorrer de sua atuação profissional, os professores formados pelo curso Clara Camarão passaram a questionar o modelo de educação escolar indígena em vigor:

Após vinte anos do início do processo de alfabetização na língua Kaingang, pelos monitores bilíngües, já não havia dúvidas pelos mesmos de que estavam a serviço da destruição cultural de seu povo, de que a escola era constituída por padrões nãoindígenas, visando acultramento. A meta ideal era realmente fazer com que os indígenas abandonassem sua cultura em prol da cultura não-indígena, devendo ser absorvidos por esta e assim, deixassem de ser Kaingang. Feito isso, o governo não precisaria se preocupar com a implementação de políticas específicas para povos indígenas, já que, na concepção dos não indígenas, estes estariam assimilados. Tal situação provocou uma insatisfação geral e incontida entre os

monitores bilíngues, por terem sido usados por tanto tempo num projeto que previa o seu desaparecimento enquanto povo (INÁCIO 2010: 29-30).

Esse entendimento de que a formação a que tiveram acesso não estava de acordo com os projetos de futuro do povo kaingang foi acompanhado pela luta em prol da garantia do direito das crianças e jovens kaingang a uma educação escolar bilíngue, específica, diferenciada e de qualidade, para tanto, a formação de professores kaingang era um passo primordial.

Uma importante articulação dos egressos do Clara Camarão foi a *Associação dos Professores Bilíngues Kaingáng e Guarani (APBKG)*, da qual tratamos na próxima sessão.

Formação de professores Kaingang após a CF/88

A Constituição Federal de 1988, fruto de luta de diversos setores da sociedade, com destaque aos povos originários, representa um marco histórico na educação escolar indígena, haja vista que rompe, ao menos legalmente, com o paradigma assimilacionista da educação e fundamenta o amparo jurídico para a construção de escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues e comunitárias. No que se refere ao ensino das línguas indígenas, o inciso 2º do artigo 210 da CF/88, assegura às comunidades indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A promulgação da Constituição Cidadã abriu caminhos para a publicação de outras importantes normativas, dentre as quais destacamos a Resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, crucial no que tange à formação de professores indígenas ao dispor que

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL 2020: 02).

Neste cenário de mudanças jurídicas e também de intensa articulação política dos movimentos indígenas, em 21 de agosto de 1991, professores indígenas kaingang e guarani reuniram-se na Terra Indígena Guarita e fundaram a Associação dos Professores Bilingües Kaingáng e Guarani (APBKG), importante instrumento de luta pela educação escolar indígena, em cujo Art. 2º do Estatuto Social (1991: 1-2) são elencados como objetivos a participação direta na formulação e execução de programas de educação bilíngue e intercultural; assegurar que as escolas indígenas respeitem as características específicas da educação indígena, especialmente no que se refere ao ensino da língua kaingang; captar recursos humanos e financeiros necessários para programas de educação bilíngue e intercultural; e lutar em favor dos direitos indígenas, em acordo com a CF/88.

Andila Inácio, que estudou no Clara Camarão, possui uma relevante trajetória de luta junto à APBKG, sendo eleita a primeira presidenta do órgão, em 1991 e tendo assumido mais uma gestão em 1999. A atuação da APBKG foi determinante para que, a partir da década de 1990, fossem ofertados cursos de formação de professores visando o fortalecimento da língua e da cultura kaingang, os quais são tratados nas próximas seções.

Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilingües
Segundo Grau – Habilitação Magistério
Centro Rural de Ensino Supletivo (CRES)

Em 1993, teve início o Curso Supletivo de Formação de Professores Indígenas Bilingües - Segundo Grau - Habilitação Magistério, no Centro Rural de Ensino Supletivo (CRES), localizado no município de Bom Progresso/RS. Fruto da articulação entre Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani (APBKG), Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL), Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), tinha como objetivo:

... formar professores indígenas bilingües para atuarem no ensino de primeira à quarta série das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil (PR, SC, RS), buscando garantir o direito deste povo a uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade- respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural (OLIVEIRA 1999: 58).

De acordo com Oliveira (1999), um dos requisitos para a matrícula no curso era a proficiência na língua kaingang, contudo, diante do interesse de um grande número de estudantes que não falavam ou não escreviam em língua kaingang, a coordenação do curso optou por matricular todos e

àqueles que não falavam o kaingang, um docente indígena do curso (na época presidente da APBKG) prontificou-se a dar aulas no turno da noite.

O curso funcionou em sete etapas, entre os anos de 1993 a 1996, que ocorriam nos meses de julho, janeiro e fevereiro, pois havia a preocupação de que os docentes em formação não ficassem muito tempo longe de suas comunidades e também para permitir a participação de professores que já atuavam nas escolas indígenas (OLIVEIRA 1999).

... foram produzidos variados utensílios pedagógicos para uso em sala de aula, levando-se em consideração os materiais disponíveis nas escolas das aldeias e as características e os interesses das crianças indígenas, segundo a percepção e o relato dos cursistas. Nestas disciplinas também foram planejadas estratégias de ensino e discutidas questões como manejo de classe e dificuldades inerentes ao que-fazer pedagógico (OLIVEIRA 1999: 63).

Dentre as práticas pedagógicas de valorização da língua kaingang desenvolvidas durante o curso, podemos destacar o *Jornal do Sul Ki Kaingang Ag Vĩ (Papé Kaingang)*, desenvolvido pelos cursistas, em uma

... dinâmica participativa e coletiva, na qual os cursistas escreviam na sua língua originária as notícias ocorridas nas aldeias nos intervalos das etapas presenciais (FREITAS 2017: 81).

No ano de 1996, vinte e dois estudantes concluíram a formação e receberam a titulação de professores bilíngues. O professor Armandio Kankar Bento (2015), que participou do curso, relata que após a sua conclusão

... conseguimos ter uma melhor organização entre nós professores Kaingang aqui no Sul do Brasil. No final desse fui eleito presidente dessa nossa Associação dos Professores (BENTO 2015: 17).

Complementação de Estudos com ênfase em Educação Indígena

No período de 2008 a 2010 aconteceu a Complementação de Estudos com Ênfase em Educação Indígena, no *Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela*, no município de Miraguá, composta exclusivamente por estudantes kaingang da *Terra Indígena do Guarita*. O *Instituto Estadual de Educação Fagundes Varela* é uma escola da rede pública estadual, que além da Educação Básica, também trabalha com a formação de professores por meio do Ensino Médio - Curso Normal. Trata-se de uma escola não indígena, mas que devido à proximidade com a *Terra Indígena Guarita*, atende

estudantes indígenas, inclusive formando professores kaingang por meio do Curso Normal.

No período que antecedeu a esse curso, era premente a necessidade de cursos específicos de formação de professores kaingang bilíngues para atender as especificidades das escolas da *Terra Indígena Guarita*, a maior em extensão territorial e número de habitantes. A mobilização do povo kaingang motivou a realização da Complementação de Estudos com Ênfase em Educação Indígena, destinadas à professores indígenas que já haviam cursado o Ensino Médio - Curso Normal ou o Curso Normal - Aproveitamento de Estudos e desejavam uma formação específica, voltada à alfabetização e letramento em língua kaingang e o ensino de língua portuguesa como segunda língua e vice-versa, a depender da realidade linguística de suas turmas. Não obstante, o curso também visava atender a necessidade de formação em que as epistemologias indígenas tivessem centralidade e os professores fossem instrumentalizados para resistir/desconstruir as estruturas educacionais eurocêntricas ainda presentes nas escolas indígenas.

O curso teve uma carga horária total de 680 horas, contemplando além das práticas pedagógicas e do estágio profissional, os seguintes componentes: Antropologia; Política Indigenista; Arte e Cultura Kaingang; Ecologia Cultural; História, Currículo e Programa da Educação Indígena; Didática Geral Kaingang; Língua Kaingang; Linguística e Sociolinguística; e Ensino Bilíngue.

Beatriz Ferreira, professora Kaingang, relata suas lembranças a respeito do curso:

Durante o curso de dois anos, os colegas, na sua maioria só entendia a língua kaingang, alguns se arriscavam nos diálogos e outros bem fluentes na língua materna. Lembro do professor de língua Kaingang, na verdade foram dois, inicialmente foi um professor não indígena, que trabalhava a escrita da língua Kaingang, foi um período curto, mas para mim muito importante para conhecer a escrita e a oralidade da nossa língua kaingang, que estava adormecida dentro de mim. Quando veio a professora indígena, nesse componente, eu que tinha tido uma formação não indígena, me reconectei com minha ancestralidade. Daí a importância de ter as epistemologias indígenas dentro das escolas da comunidade, para mostrar que nós indígenas temos conhecimento, que o conhecimento dos brancos é diferente dos nossos conhecimentos (Relato oral 2026).

O relato da professora Beatriz aponta o quão importante é a formação de professores kaingang em uma perspectiva de valorização da língua e das epistemologias desse povo, para que possam, na educação básica, também trabalhar a revitalização de saberes e a afirmação da

legitimidade enquanto povos indígenas, contribuindo, deste modo, para cicatrizar algumas feridas coloniais.

VÃFY - Curso de Formação de Professores para o Magistério
em Educação Escolar Indígena (2001-2005)

No período de 2001 a 2005 aconteceu o Vãfy - Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da articulação entre a Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). O curso atendeu, simultaneamente, uma turma na *Terra Indígena Guarita* e outra na *Terra Indígena Votouro*, formando 80 professores.

A escolha do nome contou com a participação de professores kaingang, e possui um significado que alinha-se aos objetivos do curso, haja vista que *Vãfy* pode ser traduzido como trançado, artesanato. É pertinente destacar a simbologia e a relevância de um curso de formação de professores kaingang cujo nome é na língua originária. O Vãfy tinha como objetivo a formação de professores com:

... condições de conhecer e reconhecer formas de conhecimento distintas de diferentes sociedades e culturas; condições de promover um processo educativo baseado nas práticas, conhecimento e valores de suas sociedades; instrumentalizar sua ação pedagógica com metodologia apropriada para que os alunos do ensino fundamental possam construir conhecimentos a partir da realidade que os cerca; capacitar para atuarem na avaliação e formulação das propostas político-pedagógicas das escolas; capacitar para atuar na educação bilíngue e intercultural com vistas ao fortalecimento e valorização da língua indígena; permitir compreensão crítica dos processos de subordinação das sociedades indígenas aos Estados nacionais de origem europeia e os conflitos daí decorrentes. Um último objetivo consistia na contribuição para “o processo de construção de uma crescente autonomia dos programas de educação escolar indígenas e dos seus principais atores, os educadores indígenas (FUPF 2001 apud ANTUNES 2012).

Freitas (2017) relata que a professora Ilva Maria Emílio, ao participar do Vãfy realizou pesquisas a respeito das músicas kaingang, o que gerou

... uma melhor compreensão do sentido e importância dessas canções Kaingang, as quais comunicam um profundo sentido da cultura. Os cantos e rezas realizadas nos funerais eram para os mortos irem para numbê [lugar onde ficam os mortos] e não

voltassem mais incomodar os vivos. Há uma variedade de cantos, com muitas motivações e finalidades, que são manifestados conforme o contexto (FREITAS 2017: 70).

Posteriormente, a professora Ilva orientou a produção do CD *ÿygtÿnh - Cantos Kaingang. Kanhgág Uiki*, contendo cantos em língua kaingang, produzido no contexto do *Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS* e disponibilizado para as escolas kaingang para que ao compor as aulas, contribuam com o fortalecimento da língua e da cultura kaingang nesses espaços.

Conforme já mencionado, a professora Ilva também foi aluna do Clara Camarão e naquele período também dedicou-se às músicas em língua kaingang, contudo, há que se destacar as mudanças entre os períodos: enquanto que no contexto do Clara Camarão há a forte presença da evangelização, de cantos religiosos, o foco passa a ser a valorização e o fortalecimento da língua e da cultura kaingang.

Curso Normal Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel

Na *Terra Indígena Inhacorá*, (localizada no território ancestral kaingang atualmente conhecido como o município de São Valério do Sul/ RS), desde o ano de 2014 encontra-se em atividade o *Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel*. Trata-se de uma instituição que nasce a partir de mais de uma década de luta e reivindicações do povo kaingang.

O Instituto surgiu a partir de uma fragilidade existente para a construção de escolas indígenas descolonizadoras: a inexistência de programas contínuos de formação específica aos profissionais que atuarão na educação indígena, já que se acredita que a formação adequada é primordial para se pensar em uma escola indígena que se constitua como específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue, direitos esses garantidos na legislação (COLLING 2018: 83).

No ano de 2014 iniciaram-se as atividades com os estudantes, com a oferta da primeira turma do Ensino Médio. Já em 2015, a instituição ampliou sua atuação, passando a ofertar também a formação de professores kaingang por meio do Ensino Médio - Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang - Aproveitamento de Estudos. O primeiro, destina-se a estudantes kaingang que já concluíram o Ensino Fundamental e irão cursar a formação profissional de forma integrada ao Ensino Médio; o segundo, destina-se aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e cursarão a formação profissional.

No ano de 2026, o Instituto completará 11 anos de atuação na formação de professores kaingang por meio do Curso Normal. Essa trajetória adquire especial relevância em um contexto histórico no qual as políticas de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul têm sido marcadas pela descontinuidade e pela curta duração. Ao longo dessa década de trabalho, foram formados 49 professores kaingang, cujas possibilidades de habilitação, a depender de seu desempenho formativo e proficiência linguística, incluem: Alfabetização em Língua Kaingang, Ensino de Língua Kaingang como Segunda Língua, Alfabetização em Língua Portuguesa e/ou Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua.

Trata-se de um curso de formação de professores pautado na valorização da língua kaingang, dos saberes ancestrais e nos processos próprios de ensino e aprendizagem. Desta forma, o currículo, além de componentes como Língua Kaingang e Valores da Cultura kaingang, também é composto por Didática Kaingang, Métodos e Metodologias da Educação Kaingang, Didática da Língua Kaingang. Não obstante, todos os componentes do currículo visam a articulação dos conhecimentos do povo kaingang com aqueles historicamente acumulados pela humanidade.

Destinado exclusivamente ao povo kaingang, o Instituto recebe estudantes provenientes de diversas terras indígenas, oferecendo a eles alojamento para o tempo-espaco-escola, haja vista que organiza-se por meio da alternância e da interlocução entre períodos de estudos no Instituto e períodos de aprendizagem no tempo-espaco-comunidade.

Essa dinâmica permite a formação em serviço de profissionais que já atuam em escolas, ao mesmo tempo em que se fundamenta na compreensão de que os futuros professores precisam manter vínculos com suas comunidades e territórios, reconhecendo-os como espaços privilegiados de aprendizagem. Contribui para o fortalecimento da ancestralidade e da interculturalidade, na medida em que os conhecimentos kaingang são situados em posição horizontal em relação aos conhecimentos historicamente sistematizados no contexto escolar. Nesse processo, os futuros docentes são estimulados a refletir sobre suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva que valorize a língua, a cultura e os modos próprios de produção de conhecimento do povo kaingang.

Nessa perspectiva, a língua kaingang possui centralidade no curso, e os futuros docentes são estimulados a pensar sua futura prática profissional considerando as diferentes realidades sociolinguísticas presentes nas terras indígenas gaúchas e tendo como horizonte o fortalecimento da língua originária. Assim, há a produção de materiais didáticos kaingang voltados à alfabetização, bem como revitalização de cantos, brincadeiras e histórias tradicionais.

Para continuar pensando

Ao percorrermos a trajetória da formação de professores kaingang no estado do Rio Grande do Sul é evidente que a escola e o ensino da língua kaingang foram inseridas nos territórios com objetivos assimiladores.

... a escola primária, presente em diversas comunidades Kaingáng pelo menos desde a década de 30, e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena quando passou a ser bilíngüe, nos anos 70 (D'ANGELIS 2002: 109).

Nesta perspectiva, o curso de formação de professores kaingang por meio do *Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão* foi concebido para utilizar o bilinguismo como ferramenta de apagamento da língua e da cultura deste povo. Apesar das críticas tecidas a este primeiro curso de formação de professores indígenas no RS, é pertinente mencionar que possibilitou a atuação de professores kaingang nas escolas, o que, aliado à agência indígena, que lutou (e continua lutando) cria possibilidade para que a escola seja um espaço de fortalecimento e revitalização cultural e linguístico.

Conforme evidenciado na segunda parte deste trabalho, a partir da CF/88 há uma importante mudança de paradigma nos cursos de formação de professores kaingang caracterizada por uma retomada epistemológica, em que há a valorização dos processos próprios de ensino e aprendizagem, dos conhecimentos ancestrais e da língua kaingang nesses espaços formativos.

Apesar destes significativos avanços na formação de professores kaingang, quando se trata do ensino desta língua na educação básica, alguns desafios ainda se fazem presentes. Nesse sentido, um primeiro ponto a destacar é que o bilinguismo de transição ainda está entranhado em muitas escolas. Assim, é comum que no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, os professores sejam kaingang e nas comunidades em que a realidade linguística permite, essa seja a língua de instrução. No entanto, conforme os anos passam, ela vai perdendo espaço no ambiente escolar e no Ensino Médio frequentemente está presente apenas em componentes específicos, como Língua Kaingang e Valores da Cultura Kaingang.

De acordo com D'Angelis (2000), as escolas indígenas podem desenvolver Programas Bilíngües de Substituição ou Transição ou Programas Bilíngües de Manutenção ou Vitalização Linguística. O primeiro, refere-se a intenção de que a língua indígena seja paulatinamente substituída pela língua portuguesa, portanto, não é valorizada e não possui centralidade no ambiente escolar. O segundo refere-se a:

... programas primordialmente comprometidos com a defesa da língua minoritária (a língua indígena), mas também comprometidos

com o ensino da 2ª língua. Pode-se dizer, em outras palavras, que se trata de um programa comprometido em desenvolver a competência da criança em duas línguas: a língua da comunidade (indígena) e a língua da maioria em volta (o Português). Destaque-se, nisso, que num programa como esse, a escola não pode simplesmente alfabetizar na língua indígena; a língua indígena tem que ser, de fato, língua de instrução, isto é, de ensino. Por isso, em tais programas a língua indígena ocupará seu lugar de honra em todas as séries (D'ANGELIS 2000: 3).

Outro aspecto que deve ser mencionado é que em comunidades em que a alfabetização se dá na língua materna, ainda há questionamentos acerca do ensino da língua portuguesa como segunda língua, como e em que momento deve ser feito, e, em alguns casos, faz-se referência a esse processo como “*transição do kaingang para o português*”. Conforme D'Angelis (2000), é necessário observar algumas impossibilidades técnicas no que se refere à alfabetização:

- 1. Não dá para alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo. Não se conhecem programas bem sucedidos que tenham feito isso. Mas, além de não ser viável, efetivamente não é interessante tentar fazer isso por nenhum motivo. Jamais isso representará “ganho de tempo”, e é mais do que provado que, emocional e cognitivamente, é muito mais fácil e produtivo alfabetizar em uma só língua (a língua materna) do que tentar uma miscelânea (isto é, uma “mistureira”). Sobre a opção (política lingüística) pela alfabetização na língua materna, deve-se destacar também a importância política disso, pelo reforço da imagem positiva da língua perante as crianças (dependendo dos outros usos da língua na escola).*
- 2. É um grave erro tentar alfabetizar em uma determinada língua uma pessoa que não fala aquela língua.*
- 3. Não é possível traduzir cartilhas de alfabetização (D'ANGELIS 2005: 16).*

Nesta mesma perspectiva, alerta que:

... se o letramento se der apenas em direção à língua portuguesa, o cavalo-de-tróia do assimilacionismo e da invasão cultural estará colocado, como a escola, bem no centro da vida de uma aldeia (D'ANGELIS 2005: 16).

A escola e os professores indígenas possuem um papel importante no que tange à valorização da língua, cuja abordagem deve estimular o protagonismo da língua originária.

A professora kaingang Maria Inês de Freitas avalia que:

... uma das principais fragilidades da maioria dos cursos de formação de professores reside nas limitações dos aprendizados de diferentes e criativas formas de exploração do uso social da escrita (FREITAS 2017: 81).

Isso vai ao encontro do que aponta D'Angelis:

... [a língua] Kaingang sofre nas próprias comunidades o preconceito de ser uma língua de muito pouco poder nas relações sociais e pouco ou nada relevante em muitos contextos significativos da vida dos mais jovens (entre os quais, a própria escola) (D'ANGELIS 2004: 216).

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política lingüística de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS 2005: 15).

Nesse sentido, D'Angelis (2005) alerta que:

... alfabetizar em língua indígena sem, porém, construir condições para o surgimento de leitores indígenas de suas línguas é tão nocivo à língua indígena quanto a alfabetização e o ensino em português (D'ANGELIS 2005: 19).

Assim, a importância de que os cursos de formação de professores preparem para a produção de materiais didáticos específicos. Conforme a professora Andila Inácio:

Atualmente, a carência de material didático apropriado para ministrar o ensino na língua kaingang também tem sido responsável pela falta de qualidade do ensino bilíngue (INÁCIO 2010: 39).

Outro aspecto a ser considerado nos cursos de formação de professores kaingang diz respeito à diversidade sociolinguística existente não apenas em territórios diferentes, mas por vezes também presentes em uma mesma sala de aula:

A partir de nossa experiência pessoal, sabemos que a situação sociolinguística pode variar muito de comunidade para comunidade:

há comunidades onde a língua está muito viva, sendo adquirida pelas crianças como língua materna e outras em que se encontra seriamente ameaçada, pois a transmissão intergeracional já está seriamente comprometida, ou seja, as crianças já não recebem mais a língua indígena de seus pais, como primeira língua (NASCIMENTO 2013: 20).

É também importante refletir acerca da pressão a que frequentemente as escolas indígenas são submetidas para que adequem-se ao modelo estrutural e pedagógico da rede estadual ou municipal da qual fazem parte. As escolas, mesmo aquelas em territórios indígenas, ainda estão organizadas sob estruturas coloniais, havendo, com exceções, a necessidade constante de lutar para que as suas especificidades sejam respeitadas no cotidiano escolar. O mesmo acontece nos cursos de formação de professores. Diante disso, ressaltamos a importância da formação de professores que os prepare para, mais do que compreender essas estruturas, contrapor-se a elas de modo comprometido com a educação indígena e os projetos de futuro de seu povo.

Nesse sentido retomamos o título deste texto, formar para resistir, que sintetiza a ideia de que os cursos de formação de professores devem avançar no sentido de possibilitar aos futuros docentes o acesso à *Ē tũ pē ki vēnhkajrān fã ki* (Educação que valorize nosso jeito de ser, o jeito de ser kaingang), que lhes permita em suas atuações romper (ou ao menos balançar) as estruturas coloniais que permeiam a educação básica.

Que possamos construir futuros onde os professores — e as escolas indígenas — possam, para além de resistir, construir novas formas de escolarização, respeitando as línguas, culturas e processos próprios de ensino e aprendizagem, tendo como compromisso que:

A Escola Indígena deve ser Bilíngue, Específica, Diferenciada e de QUALIDADE! (INÁCIO 2010: 39). [Grifo da autora].

Referências

ANTUNES, Cláudia Pereira (2012). *“Experiências e desafios da formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul”*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BELFORT, Susana Andréa Inácio (2023). *“Tra(n)çando caminhos: a história de vida de Andila Kaingáng”*. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BENTO, Armandio Kankar (2015). *“Kujá e suas ervas medicinais”*. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Terra

Indígena Guarita. Disponível em:
<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Armandio-Bento.pdf>. Acesso em: 01/03/2026.

BRASIL (1999). Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro. *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Brasília, DF: CNE/CEB.

COLLING, Adriana (2024). “A presença kaingang na Colônia Estadual de Férias de Itaí e no Internato Rural Pedro Maciel - Ijuí, Rs (1957-1968)”. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (2000a). “Alfabetizando em comunidade indígena. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul”. Formação continuada. 185p. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 01/03/2026.

_____ (2000b). *Alfabetizando em comunidade indígena*. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 01/02/2026.

_____ (2004). “O SIL e a redução da língua kaingang à escrita: um caso de missão por tradução”. In: WRIGHT, Robin M. *Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Editora Unicamp.

_____ (2005). *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Cefiel/IEL/Unicamp.

FERREIRA, Bruno (2012). “Políticas públicas para uma educação escolar indígena e diferenciada”, *Cadernos do COMIN N° 10*. São Leopoldo: Oikos.

FERREIRA, Mariana Kawal (2001). “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva & FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI.

FREITAS, Maria Inês de (2017). “Escola Kaingang. Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas”. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh (2010). “Venh kanhrãh”. In: BERGAMASCHI, M. A. & VENZON, R. A. (Orgs.). *Pensando a educação kaingang*. Pelotas: Ed. UFPEL.

NASCIMENTO, Márcia. *Tempo, Modo, Aspecto e Evidencialidade em Kaingang*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

NÍVYGSÃNH, Andila. A trilha da minha formação. IN: SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs). *RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. *Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang*. Florianópolis:UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. *Instituto Linguístico de Verão*. Brasília: [s.ed.], [s.d.]. 16 p. Bibliografia. Disponível em: <<https://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto14/FO-CX-14-739-1989.PDF>>. Acesso em: mar. 2026.

Sobre as autoras

Beatriz Kaingang Ferreira é Mestranda em Educação e Professora no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. É integrante do Grupo de Pesquisa PEABIRU - Educação Ameríndia e Interculturalidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Santa Cruz do Sul).

Adriana Colling é Doutora em Educação e Professora no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. É integrante do Grupo de Pesquisa PEABIRU - Educação Ameríndia e Interculturalidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Santa Cruz do Sul).