

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**KAMÉ E KAIRU:  
SIGNIFICANDO A DANÇA KAINGÁNG  
NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

SANDRA ROGÉRIA DE OLIVEIRA

Orientadora: Profa. Dra. GRACIELA RENÉ ORMEZZANO

Joaçaba  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA ROGÉRIA DE OLIVEIRA

**KAMÉ E KAIRU:  
SIGNIFICANDO A DANÇA KAINGÁNG  
NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Campus de Joaçaba, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Graciela René Omezzano.

Joaçaba

2006

SANDRA ROGÉRIA DE OLIVEIRA

**KAMÉ E KAIRU:  
SIGNIFICANDO A DANÇA KAINGÁNG  
NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 06/10/2006:

---

*Dra. Graciela René Omezzano (Orientadora – Unoesc)*

---

*Dr. Roque Strieder (Examinador – Unoesc)*

---

*Dra. Maria Cecilia de A. R. Torres (Examinador)*

O48k Oliveira, Sandra Rogéria de
Kamé e Kairu: significando a dança Kaingáng no tempo e no espaço da educação indígena / Sandra Rogéria de Oliveira; orientação Graciela René Ormezzano. – Joaçaba, SC: [s.n.], 2006.
121 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006
1. Educação indígena. 2. Dança - Kaingáng. Cultura indígena. I. Ormezzano, Graciela René. II. Título

Ficha catalográfica elaborada por Terezinha A. Loch CRB 14/705

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me incentivaram nesta caminhada; a minha filha Maria Carolina, por seu amor incondicional; a todos os meus amigos que contribuíram direta e indiretamente com esta construção.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC que me instigaram e me desafiaram a construir conhecimentos na e para a educação.

Especialmente à Dra. Graciela René Ormezzano, pela orientação, dedicação e amizade durante a construção desta pesquisa.

À Dra. Maria Cecília de A. R. Torres, Dra. Nadir Castilho Delizoicov, Dra. Anemari Lopes e Dr. Roque Strieder, por aceitarem o convite para contribuir com este estudo como membros das bancas de avaliação durante os momentos de qualificação e defesa;

À comunidade indígena *Kaingáng* que, gentilmente me recebeu, especialmente à direção, professores e alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

À Dra. Maria Emilse Lucatelli e a professora Elidia S. Bastos, pelos seus préstimos na revisão gramatical.

## UM ÍNDIO

*Caetano Veloso*

Um índio descerá de uma estrela colorida brilhante  
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante  
E pousará no coração do hemisfério sul  
Na América num claro instante  
Depois de exterminada a uma Nação indígena  
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida  
Mais avançado que a mais avançada  
Das mais avançadas das tecnologias  
Virá impávido que nem Muhamed Ali  
Virá que eu vi  
Apaixonadamente como Peri  
Virá que eu vi  
Tranquilo e infalível como Bruce Lee  
Virá que eu vi  
O Axé do Afoxé, filhos de Gandhi  
Virá  
Um índio preservado em pleno corpo físico  
Em todo sólido, todo gás e todo líquido  
Em átomos, palavras, alma, cor,  
Em gesto, em cheiro, em sombra,  
Em luz, em som magnífico  
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico  
Do objeto sim resplandecente descerá o índio  
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará, não sei dizer  
Assim de um modo explícito.  
Virá impávido que nem Muhamed Ali  
Virá que eu vi  
Apaixonadamente como Peri  
Virá que eu vi  
Tranquilo e infalível como Bruce Lee  
Virá que eu vi  
O Axé do Afoxé, filhos de Gandhi  
Virá  
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos  
Surpreenderá a todos não por ser exótico  
Mas pelo fato de poder ter sempre  
Estado oculto quando terá sido óbvio.



## RESUMO

A escola, quando existente numa sociedade indígena, é a representação simbólica das modificações ocasionadas pelos contatos interétnicos. As vivências da pesquisadora com os conteúdos da dança e os contatos estabelecidos com os índios *Kaingáng*, a visibilidade dos poucos estudos que dissertam sobre as danças indígenas brasileiras, as práticas escolares que exigem respeito às diferenças desses povos, legitimadas no Referencial Curricular Nacional; as danças *Kaingáng* que são vividas na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre da reserva Terra Indígena Xapecó, no município de Ipuacu, SC, instigaram a questionar sobre a significação das danças da cultura *Kaingáng* para professores e alunos dessa escola. Com o objetivo de investigar os significados das danças *Kaingáng* no contexto escolar, o estudo pretende interpretar na leitura da corporeidade dos observados os valores, símbolos e crenças; conhecer o seu modo de vida, buscando aspectos expressos nas danças com os quais os participantes se identificam e, por fim, compreender o processo educativo e cultural das danças *Kaingáng* praticadas na escola indígena. Esta é uma pesquisa fenomenológica, do tipo etnográfico, de cunho qualitativo, realizada através da observação participante, e centrada no paradigma existencial humanista. Os sujeitos desta pesquisa são dez alunos, dois professores e uma informante da comunidade que auxilia nos trabalhos do grupo de danças da escola. A coleta de dados aconteceu ano de 2004 em quinze encontros; foi realizado por um diário de campo das observações da pesquisadora e das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos sujeitos. Os diários e entrevistas seguiram um roteiro de observação que foi adaptado dos estudos de Bernardi (1974). A pesquisa exigiu um processo contínuo de buscas dos escritos científicos sobre a dança, a corporeidade, cultura, identidade, signos, símbolos e educação indígena. Os estudos mostram que o processo educativo e cultural da dança acontece numa escola bilíngüe de amplo espaço físico, com 82% de professores *Kaingáng*, que acreditam na integração dos conhecimentos índios com os não-índios. Há a disciplina de Artes Indígenas em todo o ensino fundamental e médio, mas as danças acontecem em atividade extraclasse. As danças dos animais praticadas na escola constituem-se numa forma simbólica de ensinar as crianças sobre os *Kamé* e *Kairú* no ritual do *Kikikoi*; numa forma de resistência da cultura *Kaingáng*, na construção da identidade indígena diante do processo de aculturação que tem enfrentado. Os alunos e professores resignificam e identificam-se com as danças, cantos e histórias *Kaingáng*, expressando aos seus signos, significados, de liderança, inteligência racional, defesa, proteção e prosperidade, elementos necessários à luta, persistência e continuação de sua cultura. Esses significados os fazem os *Kaingáng* refletir sobre o conceito de ecologia e a existência do povo indígena.

**Palavras-chave:** Dança, Educação, Índios *Kaingáng*.

## ABSTRACT

The school, when extant in an Indian society, is the symbolic representation of the modifications occasioned by the interethnic contacts. The researcher experiences with dance content and the contacts established with the *Kaingáng* Indians, the visibility of the few studies that lecture 'bout Brazilian Indian dances, the scholar practices that require respect to these people differences, legitimated in the National Curricular Referential; the *Kaingáng* dances, lived in the Cacique Vanhkre Basic Education School from the Xapecó Indian Land reserve in the borough Ipoaçu- SC, instigated to question 'bout the signification of the *Kaingáng* dances culture to the teacher and students from this school. In the objective of investigate the meanings of the *Kaingáng* dances on the scholar context, the study intends: interpret on the corporal lecture of the observed the values, symbols and beliefs; to know his life way, searching expressive aspects on dances with witch participant identify himself and ending, understand the cultural educative process of the *Kaingáng* dances practiced on the Indian school. This is a qualitative research, realized by the participant observation, and centralized on the existential humanistic paragon. The customers of this research are ten students, two teachers and one infomant of the community who help on dance group jobs. The data collection happened in the 2004 year, in five teen meetings, was realized from a field diary of the researcher observations and the semi-structured interviews given to the customers. The diaries and interviews followed an observation road witch was adapted from the studies of Bernardi (1974). The research required a continue searching process of the scientific writes 'bout dance, corporal, culture, identify, signs, symbols and the Indian education. The studies demonstrate that the dance educative and cultural process happen in a bilingual school with a broad space, with 82% of *Kaingáng* teachers, who believe in the Indian knowledge integration with some no Indian. There are Indian Arts discipline in all Fundamental and High School, but the dances happen in activities extra classes. The animal dances practiced in the school are some symbolic fom of teach kids 'bout *Kamé* and *Kairú* in the *Kikikoi* ritual; like some resistance fom of the *Kaingáng* culture, the Indian identify construction in front of the acculturation that has faced. The students and teachers identify themselves with *Kaingáng* dances, songs and histories, expressing on their signs, meanings of: leadership, rational intelligence, defense, protection and prosperity, necessary elements on the fight, persistence and continuation of the culture. These meanings got them to reflect the ecology concept and the existence of the *Kaingáng* people.

**Key-words:** Dance, Education, *Kaingáng* Indians.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 - da autora - moradias <i>Kaingáng</i> na reserva Terra Indígena Xapecó.....	57
FOTO 2 - da autora - externo da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre .....	59
FOTO 3 - da autora - vista interna do centro cultural.....	60
FOTO 4 - da autora - vista externa do ginásio de esportes.....	61
FOTO 5 - da autora - tecelagem com palha - artesanato indígena <i>Kaingáng</i> .....	67
FOTO 6 - da autora - pinturas corporais <i>Kaingáng</i> .....	69
FOTO 7 - da autora - <i>xykxy</i> instrumento musical utilizado nas danças <i>Kaingáng</i> .....	90
FOTO 8 - da autora - <i>turus</i> instrumento musical utilizado nas danças <i>Kaingáng</i> .....	91

## SUMÁRIO

OS PRIMEIROS PASSOS .....	11
CAPÍTULO I - MOVIMENTOS QUE SE CRUZAM, SE ENTRELAÇAM E SE UNEM.....	21
1.1 Momentos históricos da dança a partir do Renascimento.....	21
1.2 Cultura e corporeidade: um olhar sobre a dança educação.....	27
1.3 Corpo e pensamentos: relações com os processos educacionais da dança.....	34
1.4 Povos indígenas e educação: o contexto da educação <i>Kaingáng</i> .....	41
CAPÍTULO II - OS <i>KAINGÁNG</i> DANÇAM.....	56
2.1 Cultura <i>Kaingáng</i> na comunidade da Terra Indígena Xapecó.....	56
2.2 Contexto da escola indígena <i>Kaingáng</i> .....	71
2.2.1 Realidade da escola.....	71
2.2.2 Sobre os professores .....	76
2.2.3 Sobre os alunos .....	80
2.3 Processo educativo das danças <i>Kaingáng</i> na escola indígena.....	83
2.3.1 Danças dos animais: identidade cultural <i>Kaingáng</i> .....	83
2.3.2 Músicas <i>Kaingáng</i> : relações entre movimentos, instrumentos e cantos.....	89
2.3.3 Danças <i>Kaingáng</i> apreendidas na escola.....	95
2.3.4 Planejamentos das aulas de danças <i>Kaingáng</i> .....	97
2.3.5 Organização e relacionamentos nas aulas de danças <i>Kaingáng</i> .....	99
2.3.6 A construção do figurino para as danças <i>Kaingáng</i> .....	100
2.3.7 A periodicidade das aulas de dança e a freqüência dos alunos <i>Kaingáng</i> .....	101
2.3.8 O gosto dos alunos e suas danças.....	102
O ÚLTIMO PASSO .....	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES .....	116

## OS PRIMEIROS PASSOS

O interesse pela dança acompanha-me desde a infância. Lembro-me brincando com os movimentos de dança, ensaiando passos, criando coreografias, apenas pelo prazer de criar. Nesses momentos, sempre que tinha oportunidade, envolvia minhas amigas mais próximas. Na minha adolescência, assistia a todas as programações que as emissoras de televisão veiculavam, recortava jornais, revistas, e criava coreografias para o Coral Rubi do município de Xanxerê (composto por cinquenta meninas, que cantavam e dançavam); outras danças também criadas por mim eram realizadas nos intervalos das apresentações do coral. Foram dez anos de dedicação e envolvimento com a música e a dança. No município de Xanxerê, nessa época, não havia escola de dança. Então eu criava com as condições que tinha e fazia minhas danças.

Quando estava com 18 anos, meu pai e um amigo montaram uma danceteria na cidade e eu aproveitei o espaço para organizar um grupo de dança. Consegui reunir dez adolescentes com quatorze anos (cinco meninos e cinco meninas) e participamos de várias apresentações no estado de Santa Catarina. Esse envolvimento com a dança e a música levou-me a participar do Movimento Pró-Arte (artistas que se organizaram para lutar pela construção da Casa da Cultura no município de Xanxerê, hoje conhecida como Casa da Cultura Maria Rosa). Outro momento importante em minha vida foi o contato com um professor de dança de Santa Maria, RS, o qual me alertou sobre a necessidade de procurar alguma formação na área para que eu pudesse ter mais segurança ao trabalhá-la. A dúvida que surgiu na época é que talvez eu estivesse trabalhando movimentos que poderiam prejudicar o corpo dos bailarinos, embora isso nunca tenha ocorrido, uma vez que, intuitivamente, na preparação dos trabalhos coreográficos, eram respeitados seus limites de movimentos corporais.

Então, para melhor conhecer os movimentos humanos, decidi fazer o curso de Educação Física na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No qual tive uma formação básica de dança durante dois anos. Após a graduação de Educação Física, fui aluna do curso de especialização em Dança Cênica, oferecido pelo Centro de Artes da UDESC. As aulas e as leituras propostas pelos professores proporcionaram-me maior contato com quem está construindo a dança no Brasil.

Hoje sou professora de dança do curso de Educação Física da UNOESC – Xanxerê. Organizei junto aos meus alunos e a comunidade a Mostra de Dança Universitária já em sua sexta edição e que ocupa lugar nos eventos do município.

Como professora da universidade, fui convidada para trabalhar num curso de capacitação de dança para professores índios e não-índios que atuam nas comunidades indígenas, realizado na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre da reserva Terra Indígena *Xapecó*, município de Ipuacu (setembro de 2002). Aceitei o convite prontamente, uma vez que tive interesse em conhecer e ter contato com pessoas que vivem na área indígena ainda quando freqüentava o curso de especialização em Dança Cênica. Já nessa época tinha desejo de conhecer, investigar, pesquisar suas danças. Os momentos da capacitação serviram-me para estabelecer contato com os professores índios (inclusive os que ensinam a dança indígena para os alunos da escola).

Os contatos com os índios *Kaingáng* instigaram-me a conhecer melhor a cultura, a arte, os valores, e o significado da dança para esse povo, uma vez que nela o corpo pelos movimentos, expressa uma idéia. Por isso, é importante perceber quais as idéias inseridas nas danças, para que seja possível compreender o que os corpos dançam e que povo representa.

As transformações acontecem durante toda a vida. Talvez a maior conquista da humanidade sejam as tentativas de conhecer, e a dança, nesse contexto, pode ser um mecanismo que auxilia os seres humanos a se compreenderem melhor. Os estudos a respeito da história da dança demonstram que a humanidade sempre dançou: para louvar seus deuses, para o acasalamento, para enterrar seus mortos, para comemorar a colheita, nos momentos de festas ou dor. Portanto, a dança sempre esteve presente. Garaudy (1980), ao relatar a história da dança dos tempos primitivos aos contemporâneos, diz que ela não só representa a vida como é a própria vida de quem dela participa, pois o corpo humano, ao expressar seus movimentos, é objeto de estudo da dança.

Muitos dos momentos da dança desde a Pré-História até os dias atuais ficaram registrados na história do corpo pela comunidade científica, relatando a dança dos continentes ocidental e oriental, como é o caso dos estudos de Bourcier (1987) com sua obra *História da dança no ocidente* e Caminada (1999), com a *História da dança: evolução cultural*.

São visíveis nos estudos que tratam da história da dança abordagens a

respeito dos povos da Grécia, Roma, Índia, China, Estados Unidos, França Itália, Inglaterra e Alemanha. Eles remontam às danças da época paleolítica à contemporânea, no entanto poucos são os que retratam as vivências da dança das tribos indígenas brasileiras.

Ao estudar temáticas voltadas aos índios brasileiros, é preciso investigar o processo histórico a partir do período que marca a exploração e colonização do Brasil pelos povos europeus, configurando os contatos entre brancos e índios. Em “*Identidade e Etnia*”, Brandão (1986) conceitua esse processo como contatos e sistemas interétnicos. Os contatos seriam os encontros entre as tribos indígenas e os colonizadores, ao passo que os sistemas seriam as transformações ocorridas, após estes encontros e que podem ser percebidas pelas relações sociais e simbólicas que se estabelecem a partir deles. O que modifica e como os índios se reconhecem nesse sistema em que passam então a viver?

A Fundação Nacional do Índio (1999), ao divulgar o curso de formação e habilitação de professores para o contexto de *Xokleng* e *Kaingáng*, realizado no período de 1999 a 2002, informou que os *Kaingáng* atingem aproximadamente 22 mil pessoas, sendo uma das maiores tribos que sobreviveram no Brasil, aldeados nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

Em virtude da percepção daqueles que trabalham como professores e pesquisadores nos processos de escolarização dos indígenas no Brasil e, principalmente, do envolvimento dos índios nesse processo, as exigências para com o respeito a suas diferenças no contexto escolar começaram a se impor. Um dos resultados palpáveis desse processo é o próprio Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (Recnei, 1998), documento que norteia a educação indígena no Brasil e que legaliza a vivência das práticas culturais indígenas nas escolas que são destinadas a atender esta população.

Neste contexto o Recnei (1998) aponta que existem no Brasil 1.590 escolas indígenas, perfazendo um total de 77.293 alunos matriculados. A Funai (1999) relata que os *Kaingáng* têm 16 escolas indígenas, sendo a Escola Básica Cacique Vanhkre a única que oferece os níveis de ensino fundamental e médio. Esta escola desenvolve trabalhos com um grupo de dança indígena *Kaingáng* no seu fazer educação, o qual se apresenta nos eventos de dança que acontecem nas cidades próximas à reserva Terra Indígena *Xapecó*. Ao presenciar vários desses momentos, percebi que poucos realmente compreendiam suas danças, principalmente os não-

índios.

Esses momentos me levaram a questionar sobre a significação das danças, cantos e histórias da cultura *Kaingáng* para professores e alunos índios da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, da reserva Terra Indígena *Xapecó*, do município de Ipuaçu – SC.

Com o objetivo de investigar os significados das danças *Kaingáng* no contexto escolar, o presente estudo pretende resgatar as histórias que caracterizam as danças dos índios *Kaingáng*, por meio das falas de professores e alunos índios, da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre; interpretar, na leitura da corporeidade dos observados, valores, símbolos e crenças; conhecer o modo de vida dos índios *Kaingáng* buscando aspectos expressos nas danças com os quais os participantes se identificam, e, por fim, tentar compreender o processo educativo e cultural das danças *Kaingáng* praticadas na escola indígena.

Esta pesquisa se constitui numa importante contribuição para a comunidade científica, primeiramente por registrar os conteúdos de dança *Kaingáng* que são escassos na literatura científica e também por colaborar na ampliação das discussões sobre as questões que envolvem o povo indígena e a preservação de sua cultura. Assim, colabora-se no processo de entendimento desse povo pelos setores educacionais, sobretudo àqueles que desenvolvem seus trabalhos dentro das aldeias e vêm buscando estratégias para construir práticas e saberes educativos às escolas indígenas.

Para a compreensão do significado da dança indígena *Kaingáng*, faz-se necessário levantar algumas questões:

- 1-Quais as características das danças e cantos *Kaingáng* praticados na escola Cacique Vanhkre?
- 2-Quais são os valores, símbolos e crenças dos *Kaingáng* que são visíveis na leitura de sua corporeidade?
- 3-Observando o processo das danças dos índios *Kaingáng* o que revelam a respeito do seu modo de viver e com quais aspectos de suas danças, alunos e professores índios se identificam atualmente?
- 4- Como acontece o processo educativo da dança *Kaingáng* na escola?

Toda estrutura de dança, ao ser composta, reúne vários elementos para que seus resultados sejam efetivos. Ela é organizada segundo um corpo de bailarinos, com a seleção de movimentos que são explorados e ensaiados por eles até



chegarem à representação dos objetivos da criação. Os figurinos, a trilha sonora, a iluminação, enfim, todos os elementos precisam estar integrados numa relação de doação e cumplicidade de idéias, num “estilo de pensamento”. Segundo Fleck (1927) citado por Delizoicov et al. (2002, p. 57), consiste “[...] em uma determinada atitude e um tipo de execução que a consuma. Esta atitude tem duas partes estreitamente relacionadas entre si: disposição para um sentir seletivo e a ação conseqüentemente dirigida [...]”.

O estilo de pensamento configura-se como uma forma de conceber realidades, fenômenos e relações sociais, que atribui ao sujeito um papel ativo, no qual onde sujeito e objeto, na construção do conhecimento, interagem com e nas relações históricas, sociais e culturais.

Ao pesquisar essa categoria de análise na perspectiva fleckiana da produção de conhecimento Delizoicov et al. (2002, p. 56) afirma que “[...] os pressupostos sociais e históricos do sujeito, ‘estilizados’ dentro do coletivo de pensamentos, são chamados de conexões ativas, e os resultados que caracterizam o que se percebe como realidade objetiva são chamados de conexões passivas [...]”. Portanto, essas conexões não devem ser vistas isoladamente, e, sim, numa relação contínua de interdependência, onde as experiências do passado ligam-se com as do presente e estas, por sua vez com as do futuro.

Este estudo, assim como a dança, ao configurar-se dentro de um estilo de pensamento no seu caminhar, retrata os procedimentos metodológicos que auxiliaram no processo de investigação a respeito da significação da dança indígena *Kaingáng*. Dessa forma, centra-se em idéias que dizem respeito ao paradigma existencial humanista numa abordagem fenomenológica. A pesquisa apresentada é caracterizada como qualitativa e do tipo etnográfica, a qual foi realizada por meio da observação participante.

Segundo Metzler, Carpena e Borges (1994, p. 77), “A investigação fenomenológica é um caminho que construímos sem saber claramente aonde ele nos leva”. Ao caminhar com uma pesquisa concebida na metodologia e na filosofia fenomenológica, o objeto a ser pesquisado precisa ser percebido primeiro globalmente, seguido pela descrição do fenômeno, evitando dar-se explicações uma vez que se busca a compreensão procurando, a fundo, essências do fenômeno.

A fenomenologia é a busca do sentido existencial, razão por que provoca questionamentos a partir da própria existência do pesquisador. Afirma Merleau-

Ponty (1999, p. 3): “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. Na compreensão do sentido, a interpretação torna-se indispensável. É preciso interpretar as descrições e o próprio fenômeno existencial, e é nesse ponto que se encontra a dimensão pedagógica da fenomenologia.

Quanto ao paradigma existencial humanista, de acordo com Bertrand, Valois e Jutras (1994), a pessoa é vista como fim, não como objeto. De ênfase intuitiva e afetiva tem seus valores pautados na descoberta a partir da experiência de cada pessoa. Como função epistemológica, o paradigma humanista tenta promover o conhecimento centrado na subjetividade e na qualidade do ser, pelo saber ser. Portanto numa abordagem pautada pelo paradigma humanista é imprescindível que se faça uma pesquisa de cunho qualitativo, pois esse modo de investigar possibilita perceber o interacionismo simbólico que tem como pressuposto a experiência humana mediada.

Investigar a significação da dança levou-me a fazer uma pesquisa do tipo etnográfica, porque é latente o desejo de conhecer as particularidades do dança indígena *Kaingáng* da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre em sua complexidade e totalidade. Segundo Meksenas (2002), a pesquisa etnográfica permite estudar as sociedades tribais em seus modos de produção, organizações políticas, crenças, religiosidade, línguas, símbolos, criações artísticas. No entanto, é necessário que o pesquisador olhe seu objeto de estudo sem preconceitos, respeitando a diversidade, a pluralidade e as diferenças culturais. De acordo com Spradley (1979), citado por André (2003, p. 19), “[...] a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados [...]”.

André (2003) aponta ainda várias razões para se utilizar a etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, uma das quais, pertinente a esta pesquisa, é que permite entender o dinamismo das escolas no seu cotidiano e os mecanismos existentes, sejam de dominação e resistência ou opressão e contestação.

Para compreender a dinâmica da prática escolar, é preciso estudá-la nos aspectos institucionais ou organizacionais, instrucionais ou pedagógicos e, ainda, sociopolítico-culturais, procurando sempre compreendê-los como uma unidade que se desenha em suas múltiplas inter-relações, nas configurações que constroem a

vida diária escolar, como a organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e decisão, a participação dos agentes, os recursos humanos e materiais. Enfim, tudo o que acontece no dia-a-dia da escola afeta diretamente a organização do ensino na sala de aula, como também são afetadas pelas determinações do contexto social mais amplo com o qual a escola se articula. Desse modo, a escola é influenciada pelas políticas educacionais, pelas pressões e expectativas dos pais e da população.

A compreensão da dinâmica do fazer a dança na escola indígena e do como esse fazer se reflete no significado da dança para os alunos e professores da escola obteve maior êxito por ter sido a coleta de dados realizada por meio da observação participante, que é um método de origem antropológica. Kurckhohn (1940), citado por Bernardi (1974, p. 142) comenta que “[...] a participação é consciente e sistemática, na medida em que as circunstâncias o permitam nas atividades da vida, e conforme a ocasião nos interesses e nos afetos de um grupo de pessoas [...]”. O autor marca a característica aleatória da observação participante. Dessa forma, somente quando o pesquisador se encontra no local de sua pesquisa é que realmente poderá definir o modo de pesquisar, o que exige dele elasticidade para enfrentar os imprevistos e dificuldades que emergem no momento da coleta de informações.

Muitas vezes, as informações são apenas relatadas por interlocutores, não podendo o pesquisador participar de todos os rituais. Nesses casos, deve-se respeitar a posição da comunidade, uma vez que a confiança precisa ser mantida e o trabalho de pesquisa por meio da observação participante necessita, antes de qualquer tentativa de coleta de dados, da aceitação pessoal (no caso desta pesquisa pela comunidade indígena *Kaingáng*), Portanto, faz-se necessário ter paciência, modéstia e humildade, para que o estudo seja concretizado.

As diferenças de cada povo devem ser observadas sem preconceitos e, de forma relativa, é preciso conhecer a diversidade do que se está pesquisando. Assim, o primeiro movimento necessário para essa composição é a revisão bibliográfica que aborda a dança, a educação e os indígenas, com enfoque na cultura *Kaingáng*. Estas temáticas são investigadas contextualizando-se nos aspectos antropológicos, históricos, filosóficos, artísticos e, fundamentalmente, educativos. Marcar a existência desses conteúdos e as suas formas de inter-relações; buscar idéias já expostas por outros pesquisadores; perceber diferentes estilos de pensamentos são,

todos, movimentos fundamentais para ensaiar os demais passos desta pesquisa, uma vez que fornecem subsídios para a base de sustentação dos movimentos seguintes.

Os grupos de dança geralmente são formados por pessoas que desenvolvem coletivamente o trabalho de dança; que pensam em todos os detalhes, criam movimentos, formas, estudam diferentes idéias e mostram seus pensamentos pelos movimentos de seus corpos.

Nesta pesquisa, o grupo de dança estudado é formado por trinta alunos índios (na faixa etária 9 a 16 anos) da Escola Básica de Ensino Fundamental e Médio Cacique Vanhkre. Desses, dez foram selecionados para serem entrevistados, conforme a indicação do professor de dança; portanto, foram escolhidos aqueles que estão no mínimo há um ano participando do grupo de dança da escola. São também sujeitos deste estudo os informantes membros da comunidade: dois professores, um, de 36 anos, que está diretamente ligado ao ensino das danças *Kaingáng* e uma professora, (40 anos) que trabalha com a disciplina de Artes Indígena, também responsável pelo figurino do grupo de danças *Kaingáng*. Outra informante é uma senhora índia de 62 anos, moradora da reserva, que contribui com o grupo contando as histórias desse povo indígena.

A coleta de dados iniciou-se na escola no mês de outubro de 2004 estendendo-se até dezembro do mesmo ano. Para cada encontro destinado à coleta de dados foi feito um diário de campo orientado por um roteiro de observação, adaptado da proposta dos estudos de Bernardi (1974). Os diários são, em síntese, dados coletados da observação da pesquisadora, que participou de momentos rotineiros na escola, e dos contatos com os informantes da comunidade que colaboraram com o processo de estruturação do grupo de dança na escola.

Fizeram-se entrevistas não diretivas, semi-estruturadas, realizadas com base num roteiro elaborado para os informantes: professor de dança, contadora de histórias e professora de Artes do grupo de dança da escola (Apêndice A) e, noutro, para os alunos (Apêndice B). A necessidade de investigar amplamente algumas questões do roteiro exigiu o retorno aos entrevistados para maiores esclarecimentos em relação ao que se pretendia saber.

[...] A entrevista não-diretiva, semi-estruturada ou, como preferem outros, não-padronizada é aquela que caracteriza o depoimento em métodos qualitativos: abordar o tema da pesquisa com entrevistas que apesar de seguirem um roteiro elaborado previamente e com subtemas do interesse do pesquisador, garantem aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação de pensamento e de opinião [...] (MEKSENAS, 2002, p. 131).

Em virtude de a pesquisa não diretiva ter como característica a possibilidade da manifestação livre dos sujeitos entrevistados, foi escolhida como um dos instrumentos desta pesquisa, sobretudo porque os índios caracterizam-se por viverem uma cultura da oralidade. Houve contato prévio com o cacique *Kaingáng* da reserva Terra Indígena *Xaçecó* para a permissão da realização da coleta de dados na comunidade. Foi enviada à comunidade indígena uma carta apresentando a pesquisadora, como aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, e a proposta de investigação científica com o respectivo cronograma para coleta de dados.

As visitas para a coleta de dados aconteceram a partir da aprovação da comunidade indígena e do contato com os professores e alunos que praticam a dança na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre. Iniciou-se a coleta na primeira semana de outubro, após as eleições para prefeito e vereadores municipais, uma vez que um dos professores que ensinam a dança *Kaingáng* na escola estava afastado, em período de licença, por ser candidato a vereador, cumprindo as leis da Justiça Eleitoral brasileira.

Uma das últimas fases desta pesquisa foi a análise e interpretação das informações coletadas. Realizada com o objetivo de interpretar, avaliar e apresentar todo o material recolhido durante as visitas programadas para obter as informações necessárias à investigação. Na prática isso aconteceu, aconteceu durante todo o processo da pesquisa local, iniciando logo que se tinham em mãos as primeiras informações. Nesse processo é comum surgirem dúvidas e incertezas, tornando evidente os vazios e as lacunas no que foi observado, por isso,

[...] a volta ao campo oferecerá uma nova ocasião para colmatar às lacunas e verificar as dúvidas, enquanto se prossegue a pesquisa. A última elaboração para a apresentação do material recolhido resultará, assim, como o fruto maduro duma atenta verificação dos fatos e duma interpretação que, embora nova e pessoal, não é apresentada. [...] (BERNARDI, 1974, p. 146).

O material foi submetido a uma análise mais aprofundada, orientada pelo referencial teórico revisado, estabelecendo-se relações entre os dados empíricos e os bibliográficos de forma a desvelar o que está muitas vezes implícito nos dados coletados, descobrindo tendências, características, do fenômeno investigado. Esses procedimentos não só facilitaram a leitura dos dados obtidos, como também

permitiram elaborar a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Esta pesquisa é apresentada em dois capítulos: o primeiro, abordando os estudos já realizados sobre a história da dança, a cultura, identidade, semiótica, corporeidade presentes nos processos educacionais dança na escola e as relações do povo indígena com a educação, também com evidências na dança e cultura dos índios *Kaingáng*; no segundo capítulo constam as informações e análises dos dados coletados, compondo os resultados da pesquisa. Após, seguem as considerações que finalizam este estudo.

# CAPÍTULO I

## MOVIMENTOS QUE SE CRUZAM, SE ENTRELAÇAM E SE UNEM

No processo de construção desta pesquisa, a busca é elaborada em tópicos distintos e convergentes: o primeiro movimento é aquele que situa a dança historicamente de forma geral; o segundo aborda os conceitos de cultura e corporeidade relacionados aos aspectos do ensino e aprendizagem da dança na escola; o terceiro é dedicado à educação indígena desde os momentos que marcam o período de colonização dos povos europeus no Brasil.

### 1.1 Momentos históricos da dança a partir do Renascimento

Todo ato humano é o que constrói sua história; assim, o homem então ele deve ser visto sempre como sujeito principal dessa história. Por isso, qualquer que seja a iniciativa de dança que se tenha, qualquer projeto que seja realizado, constrói a história da humanidade e a história da dança, mesmo que essa iniciativa seja um feito numa pequena comunidade indígena ou numa grande metrópole.

Muitos bailarinos e coreógrafos participaram dessa construção. Neste momento serão abordados alguns que deixaram profundas marcas.

Segundo Garaudy (1980, p. 29):

[...] No século XV, na Itália, o balé nasceu do cerimonial e dos divertimentos da aristocracia. [...] o primeiro e grande professor de dança da Itália foi Guglielmo Ebreo (Guilherme o Judeu) que teve um papel fundamental na criação do balé como coreógrafo do duque de Urbino [...] foi o autor do primeiro tratado de dança, no qual definiu as qualidades do dançarino: o ritmo, pelo qual ele segue a cadência; a memória dos passos e suas combinações; o sentido do espaço, para compor figuras num enquadramento limitado; ser leve, dominar a arte do salto e da queda elegante; a maneira, isto é, o estilo, a elegância e a coordenação dos movimentos do corpo que se desloca com graça e precisão. [...] a obra de Gluglielmo está na origem da criação do balé [...].

O autor ainda comenta que foi no século XVII que o centro do balé se deslocou da Itália para a França. As danças começaram a ser apresentadas em palco e Luiz XIV apresentou-se como o primeiro bailarino de vinte e seis balés, como o Rei Sol. Nessa época, Pierre Beauchamp foi o professor de dança de Luiz XIV.

Monteiro (1998), em sua análise dos escritos de Jean-Georges Noverre,

mostra que ele defendeu a idéia do balé de ação, que pretendia dar maior significação humana à dança, uma vez que esta passou por um estágio em que o que mais contava eram as habilidades dos bailarinos enquanto acrobatas. Assim, o melhor bailarino seria o que conseguisse com maior perfeição dar giros e piruetas.

[...] no balé de ação a dança utiliza-se da expressão gestual, incorpora a pantomima e com isso torna-se capaz de criar a ilusão. A dança assim compreendida opõe-se ao mero mecanismo dos passos. É uma dança que veicula significados, emociona, ao contrário da chamada dança mecânica, que se contenta em agradar os olhos, incapaz de estabelecer uma comunicação com o público pela via de imitação verossímil da natureza. [...] (MONTEIRO, 1998, p. 33).

No século XX, as artes necessitaram de uma nova linguagem que expressasse as necessidades e sentimentos daquela época. A arte moderna, então, pôs em questão os postulados estéticos do Renascimento. A dança moderna, com Isadora Duncan, dançou de pés descalços e buscou na natureza inspiração para seus movimentos, rompendo com as convenções e códigos que sufocavam a dança.

[...] O princípio essencial é nitidamente afirmado: para Isadora Duncan, a dança é o resultado de um movimento interno. Este retorno ao impulso inicial implica a rejeição que ultrapassa as noções da dança. Isadora sempre estará ao lado dos povos e dos homens que querem se libertar. Reivindicará com força a libertação da mulher e dará um exemplo que será considerado escandaloso – e que queria sê-lo – pela burguesia [...] (BOURCIER, 1987, p. 251).

Ruth Saint-Denis e Ted Shawn formaram a primeira escola de dança moderna, nomeando-a de Denishawn. Isso aconteceu após voltarem de uma viagem ao Oriente, realizada para estudar e aprofundar seus conhecimentos na religião, buscando um novo sentido para suas danças. Desenvolveram então, um estudo sistemático dos movimentos do corpo humano e das leis de expressão das emoções.

A escola Denishawn, no espaço de somente dez anos, transformou o estado de indigência na qual vegetava a dança nos Estados Unidos, e proporcionou uma produção muito profícua de onde emergiram dançarinos-coreógrafos como Doris Humphrey, Martha Graham, a geração histórica da dança moderna (FAHLBUSCH, 1990, p. 38).

Martha Graham, também americana, entrou para a Denishawn aos vinte e dois anos. Segundo Caminada (1999), Graham, em 1927, fundou sua própria escola



e abandonou o misticismo que havia feito parte da sua formação na Denishawn, dedicou-se ao estudo de sua dança, buscando sua inspiração nos movimentos do próprio ser humano; encontrou na respiração o movimento-célula que daria origem aos demais movimentos; desenvolveu estudos de movimento da região pélvica; na respiração, através do fluxo e refluxo, visualizou a vida e a morte do corpo. Em suas danças, conseguia magnificamente traduzir problemas da natureza psicológica e psicanalítica do ser humano. Ela viveu numa época de angústia e revolta (a Primeira Guerra Mundial) e, para expressá-la, criou uma nova linguagem de dança, codificando-a na dança moderna.

Outros dois grandes nomes da dança são Rudolf Vom Laban e Mary Wigman, bailarina e coreógrafa de origem alemã, conhecida por sua dança expressionista e discípula de Laban.

Laban (1978), em sua obra *Domínio do movimento*, desenvolveu o método de análise de movimentos possíveis do ser humano, descritos em formas geométricas, contidos num icosaedro regular (poliedro limitado por vinte faces que são triângulos equiláteros iguais entre si) de cristal, tal como uma gaiola. Seus estudos defendiam as leis do movimento, que regem, ao mesmo tempo, a dança e o trabalho, buscando nos movimentos cotidianos o ponto de referência para seus estudos. “[...] considerou o movimento dentro de cada domínio onde ele se manifesta, seja como movimento da dança, como simples gesto habitual do cotidiano, ou como indispensável atividade profissional do indivíduo” (FAHLBUSCH, 1990, p. 34). Muitas foram as suas contribuições tais como as técnicas educativas para a dança e os movimentos dramáticos, além das anotações de dança chamadas de “labanotação”, utilizadas para descrever os movimentos da dança.

Mary Wigman foi aluna de Laban e Dalcroze<sup>1</sup>, sendo a pioneira da escola expressionista alemã. Seu tema central de dança era o confronto trágico do ser humano diante da morte. Completamente sensível aos limites dos movimentos, procurava exprimir as emoções por meio dos movimentos do corpo humano. Para ela o ritmo apresentava-se como uma linguagem particular, que tem significado sem

---

<sup>1</sup> Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), músico e pedagogo, criou uma pedagogia do gesto. “Cria uma educação psicomotora com base na repetição de ritmos, criadora de reflexos, na progressão da complexidade e da sobreposição de ritmos, na decifração corporal, na sucessão de movimento: a música sucinta no cérebro uma imagem que, por sua vez, impulsiona o movimento, que torna expressivo caso a música tenha sido captada corretamente. As conseqüências pedagógicas são o desenvolvimento do sentido musical em todo ser – sensibilidade, inteligência, corpo –, que fornece uma ordem interior que, por sua vez, comanda o equilíbrio psíquico” (BOURCIER, 1987, p. 291-292).

ser preciso recorrer às palavras. Seu trabalho evidenciava

[...] o desespero e a revolta pela brutalidade da guerra e a tragédia da ascensão do nazismo com sua paranóia assassina. Acrescentou o toque da música oriental. A consagração a essa mescla chegou em 1928 com o ballet “Die Feier o A festa”, sendo confirmada com Das totenmal – Monumento aos mortos, de 1930 [...] (CAMINADA, 1999, p. 25-26).

Doris Humphrey estudou os gestos e classificou-os em: *sociais* (expressam as relações entre os seres humanos); *funcionais* (expressam a relação da humanidade com o trabalho); *rituais* (expressam as relações dos seres humanos com as forças sobrenaturais); *emocionais* (os que são gerados espontaneamente pelos sentimentos do bailarino). Em Garaudy (1980, p. 125), “a primeira tarefa do coreógrafo, segundo ela, é nutrir-se da seiva do mundo em que vive, penetrar na sua cultura e no ardor de sua civilização”. O autor também refere que, em seus estudos de dança, as bailarinas conceberam o movimento através dos seguintes entendimentos das questões dos ritmos: para Marta Graham, o ritmo tem um princípio respiratório; para Mary Wigman, o ritmo era fundamentalmente emocional e, para Doris Humphrey, definia-se em motor formado a partir da relação do corpo com o espaço.

No século XX surgiu uma diversidade de danças que se distinguiram do balé clássico e da dança moderna; algumas permaneceram com a técnica do clássico, mas abordando temas contemporâneos. A dança contemporânea fala das necessidades de uma nova maneira de existir: “A multiplicidade e diversidade caracterizam o universo da dança cênica na atualidade” (NUNES, 2001, p. 16). A autora afirma que é evidente nesta dança o caráter investigativo pelo qual o criador-intérprete investiga movimentos em seu próprio corpo. É a dança que assume a fragmentação, a desconstrução e a simultaneidade como possibilidades de existências no mundo.

Nessa nova forma de dançar não existe mais preocupação em negar absolutamente nada, tudo é possível; tudo a que se tem acesso pode potencialmente ser apropriado e introduzido no trabalho coreográfico, sem qualquer sentido de escrúpulos, reação ou negação da tradição enquanto forma congelada e inatingível. Reina nesse espaço e tempo que são históricos da dança, a derrubada de fronteiras culturais e estilísticas, os corpos de baile tornam-se mais heterogêneos. Nesta concepção fazem-se pesquisados na realidade cotidiana, adotando-se ações,

gestuais e figurinos do dia-a-dia. A técnica assume um caráter relativizado e secundário, pois qualquer movimento pode ser adotado.

Gomes (2003) aponta uma pesquisa com bailarinos e coreógrafos do Rio de Janeiro, os quais revelam as características mais encontradas da dança contemporânea, como a busca da linguagem mais autoral e o desejo latente de transformação. “A busca da autoria na dança colabora para centrar o indivíduo, colocando-o como foco de investigação e, ao mesmo tempo, para expandi-lo por intermédio de novas incorporações e descobertas” (GOMES, 2003, p. 111).

A dança contemporânea vem transformar, enquanto espaço de inclusão, as diferenças sejam físicas, sociais, culturais ou étnicas; ela transforma o papel do espectador de passivo em ativo, na medida em que este é obrigado a escolher para onde irá olhar. Um dos trabalhos de dança contemporânea que fizeram parte do projeto Palco Giratório – Circuito Nacional de Danças do Serviço Social do Comércio é o de Lia Rodrigues Companhia de Dança (do Rio de Janeiro) com “Aquilo do que fomos feitos” (SESC, 2001), em que mostra, com absoluta clareza, essa modificação do papel do espectador na dança contemporânea. Provoca dançando, moldando com corpos nus esculturas corporais que vão se modificando de forma sutil, quase que imperceptível; a todo o momento, muda não só o olhar do espectador, mas também o convida para que ele mude e se posicione em outro espaço físico para assistir à apresentação da dança; trabalha constantemente a desconstrução do palco, uma vez que não define um espaço único para a apresentação da dança. As mudanças contínuas de lugar, dos bailarinos, dos espectadores e de formas corporais provocam reflexões sobre a construção do corpo no tempo, na história e no espaço físico e social.

Muitos são os coreógrafos e bailarinos destacados desde o início do século XX que rejeitam as motivações e a linguagem dramática da dança moderna, defendendo a idéia de que a dança não deve significar, mas existir como realidade autônoma, ou seja, o movimento existe pelo movimento. Como exemplo pode-se destacar Mercê Cunningham.

[...] o movimento literal do dia-a-dia não é menos apropriado que um movimento estilizado de dança e de que ele não precisa ser linear para fazer sentido, Cunningham foi considerado por muitos críticos como criador de uma obra serenamente abstrata, que pode, tranquilamente, ser situada até como pós-moderna. [...] (CAMINADA, 1999, p. 230).

Cunningham entende a dança pela dança, ou seja, para ele a dança deve bastar a si mesma, não subordinada a qualquer elemento sonoro. Ele compõe sem elemento sonoro; a música pode vir a fazer parte do seu trabalho somente após o término da composição. O bailarino deve tomar conta do espaço, o que permite que realize gestos simples e naturais.

Vários outros coreógrafos e bailarinos podem ser destacados. Caminada (1999) chama atenção para o francês Maurice Béjart. Bailarino, coreógrafo, diretor e pensador, que faz de sua dança prospectiva um esforço constante para participar do futuro da dança e da humanidade. Béjart não nega o passado, mas o integra em suas criações; o ponto de partida em suas pesquisas é a dança clássica. Para ele a dança deve estar presente em todos os momentos, nas casas, nas ruas, na vida de cada sujeito. Seus contatos com psicologia, psicanálise, pensamento oriental, e suas preocupações com os problemas sociais resultaram em trabalhos que refletiam a respeito do socialismo, do comunismo e do espiritualismo, que eram apresentados em locais não comuns para a dança.

Pina Bausch é outro destaque que desenvolve sua dança expressiva (dança-teatro). Fernandes, nos seus estudos a respeito do trabalho de Pina Bausch, comenta sobre a repetição e a transformação características que são visíveis em seus temas:

[...] Por meio da repetição, a dança é dissociada de expressão espontânea, posta como Simbólica, e então considerada física neste domínio Simbólico. Pela repetição, a dança evoca seu mais essencial meio – o corpo físico – como um objeto sob o controle disciplinar estético e social. Dança torna-se uma crítica a sua própria definição como a apresentação de belos movimentos no palco. A “beleza” da dança esta para ser re-definida em uma crítica exploração estética de suas inerentes relações de poder [...] (FERNANDES, 2000, p. 74).

Nesse breve enfoque a respeito da história da dança, transparece a busca constante em explicá-la, em descobrir novas formas de expressão através de seus movimentos e do modo como refletiu e reflete a vida da humanidade, uma vez que acompanha seus problemas, angústias, alegrias, esperanças, marcando a forma de viver e pensar de uma determinada época, ou, ainda, da época em que viveram ou vivem os que a ela dedicam seu tempo, sejam bailarinos, coreógrafos, diretores, enfim, pesquisadores da dança.

## 1.2 Cultura e corporeidade: um olhar sobre a dança-educação

A corporeidade dos sujeitos relaciona-se ao modo de vida, ao modo de ser, refletido diretamente nas relações de afeto, de sensibilidades e emoções. As emoções, quando expressas pelos corpos, estão diretamente ligadas ao modo de ser cultural, por conseguinte ligadas às práticas da dança e da educação.

O corpo humano, como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade [...] estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos (FREITAS, 1999, p. 53).

Nesse processo pode-se dizer que os conhecimentos de linguagens expressivas, de aprendizagens, de identidade e de subjetividade são construídos pelas vivências que os sujeitos realizam com seus corpos, nos quais se inscrevem ensinamentos de ordem emocional, psicológica, social, cognitiva e cosmológica.

A dança pode ser estudada em diversos aspectos. Neste estudo é lançado o olhar para a corporeidade e cultura, relacionando-as aos conceitos de identidade, ao olhar da semiótica na dança, ao pensar humano e ao entendimento do papel da dança na escola.

As informações entram nos corpos a todo o momento, seja através de uma entidade natural ou cultural. O corpo, ao ser gerado, é visto como uma entidade biológica, porque herda características genéticas formadas pela combinação de informações genéticas que se cruzaram, vindas de dois outros corpos; é visto como entidade cultural porque também é formado por informações culturais que o meio ambiente produz e reproduz. Em todos momentos, o corpo é invadido por informações e não tem mecanismos que o defendam, que impeçam a incorporação de valores. As informações que são inscritas no corpo são historicizadas. Essas informações, Braganti (1987) define como meme.

[...] Cada reserva mnêmica histórica é o arcabouço para a subsequente numa rede infinita. A história gera história que repete história [...] sempre inscritas participantes dinâmicas deste complexo energético. [...] Cada movimento histórico qualquer é sempre intercorrente, interdependente do outro. A gênese do processo encontra-se nas interdependências. Estas interligações são sempre dinâmicas [...] (BRAGANTI, 1987, p. 69).

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade unitária,

homogênea e universalmente aceita e praticada.

[...] a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [...] é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou separação das divisões sociais (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 27).

O conceito de cultura, comentado por Laraia (1989), não deve ser focalizado biologicamente, visto que determinismo não mostra correlações que sejam significativas entre os caracteres genéticos e os comportamentos culturais. O autor aponta que uma pessoa ainda criança pode ser educada, em qualquer cultura, e aprenderá como se tivesse nascido nesta, desde que o ambiente seja favorável a esta aprendizagem.

O determinismo geográfico serviu como base para a concepção do conceito de cultura, no qual, as diferenças do ambiente condicionam a diversidade cultural:

[...] A partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. É mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico [...] (LARAIA, 1989, p. 21).

Usar de determinismo não configura um conceito aceitável de cultura, uma vez que ela se manifesta nas ações de qualquer ambiente. E as ações humanas são diversas e diferentes umas das outras; logo, hierarquizá-las reduz a possibilidade de conhecê-las em sua pluralidade e em sua singularidade.

A cultura vista ainda sob o olhar da antropologia social por Geertz (1989), não é apenas um complexo de padrões de comportamento, tais como costumes, hábitos, usos e tradições, mas como um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento. Dessa forma, é pública porque o seu significado também é, e os significados são estruturas socialmente construídas. Sobre o mecanismo de controle na perspectiva cultural o autor comenta:

A perspectiva da cultura como mecanismo de controle inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade... Pensar consiste não nos acontecimentos da cabeça (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra), mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros de símbolos significantes (GEERTZ, 1989, p. 33).

Na perspectiva educacional, cultura, para Forquin (1993), é o conteúdo substancial da educação uma vez que esta não é nada fora da cultura ou sem ela. Contudo, afirma que a reciprocidade existe, pois é pela e na educação que a cultura se perpetua. Na perspectiva do autor, a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.

A cultura apresenta fisionomias que a distinguem no tempo e no espaço; por isso, cada época histórica é marcada por fatos e modos de viver e ver o mundo de formas diferentes. Nesse sentido, existem muitas culturas, não apenas uma. Para conhecer uma, é preciso compreender o modo típico e específico pelo qual o seu povo singulamente define os valores e as interpretações culturais, além de como se organizam no sistema social, que é distinto e próprio de cada povo.

Diante dessa multiplicidade cultural, Bernardi (1974) apresenta dois pólos distintos: um, a uniformidade, que aponta para a pertença dos homens a uma raça idêntica (o *homo sapiens*), a identidade natural que organiza radicalmente uma explicação para a universidade manifesta na cultura humana; o outro, o da diversidade das situações de lugar e tempo, como motivações que fazem o ser humano alterar os modos da sua adaptação ao ambiente. Diz ainda que é preciso levar em conta a liberdade de escolha, que possibilita as preferências entre uma solução ao invés de outra. Numa dinâmica cultural, analisar o ambiente do lugar e a situação no tempo é fundamental, mas não são os únicos elementos da cultura.

As informações presentes no corpo são chamadas de culturais quando são produzidas pela própria humanidade. O meio ambiente vai transformando o corpo constantemente; assim, quanto mais freqüentes forem os contatos do corpo com a dança, maior será a rede de informações que irá construir e replicar.

Para Katz (1994), existe uma ação de co-dependência entre o corpo e o ambiente cultural. O olhar do observador perturba o que está sendo observado, transformando-o e modificando-o. Na dança, esse olhar do observador pode acontecer em vários momentos: em aulas, em ensaios, em apresentações no espaço escolar, em outros espaços ou, mesmo, quando está sendo realizada no tempo de lazer do sujeito que dança.

A relação com o meio ambiente é extremamente intemalizada pelo corpo. Cada corpo recebe, percebe, interpreta, produz e reproduz informações diferentes dos demais. Por isso, cada momento de dança é único e manifesta-se de forma

diferente; o corpo não é uma forma estática, está sempre em constante modificação, evoluindo e adaptando-se, buscando maneiras que o façam apto para sobreviver.

A transformação se dá durante toda a vida; as informações do meme estão presentes em cada célula. Talvez a maior conquista da humanidade seja a tentativa de se conhecer, e a dança, nesse contexto, pode ser um meio que auxilia os seres humanos a se conhecerem melhor.

O corpo é visto pelas religiões, filosofias e literaturas como uma condição humana do nascimento, cópula e morte; em sua forma visual ou visualizada, na escrita, na ciência, na medicina, na arte e na dança; como objeto de contemplação externa na anatomia; possuindo limites sujeitos à negociação com particularidades de valores, julgamentos e deveres. Como diz Porter (1992, p. 321), “[...] é o espelho do universo”. Como espelho do universo, o corpo reflete imagens que aparecem muitas vezes em fluxos ininterruptos e espontâneos, constituindo a imaginação. Etimologicamente, imaginação tem ligação com *imago*, significando representação e imitação, e também *imitor*, que diz respeito a imitar e reproduzir. “Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade, pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito” (ELIADE, 1996, p. 16).

Abordar fenômenos, considerando o modo como provocam significações, interpretações e sentidos, remete ao estudo da semiótica, que se mostra como a filosofia das linguagens, sejam elas em forma de imagens, gestos, teatro ou dança. Derivada do grego – *semeion* –, semiótica quer dizer signo. Ainda na Antiguidade, o signo já designava algo que se percebe, como as cores, calor, formas sons, a que, por isso, atribui-se uma significação.

Joly (1996) cita Saussure (1974) como um dos primeiros a conceber a semiologia como a ciência dos signos. Em seus estudos de lingüística, Saussure compreende o signo como tendo duas faces que não se separam nunca: o significado, que é o conceito, e o significante, que, na língua, são os sons. Diz então que o conjunto de sons tem vínculos com o conceito, não com o objeto. A autora continua tecendo o conceito de signo abordando os estudos de Peirce (1978), observando que um signo mantém uma relação tripolar, não bipolar, como acreditava Saussure. Este descreve o signo como tendo uma face o representamen (ou significante), o interpretante (ou significado) e o terceiro o objeto referente. Essa triangulação mostra a dinâmica dos signos, que, mesmo sendo muitos e variados, tem sua significação dependente sempre do contexto de seu aparecimento, assim



como da expectativa de quem o recebe.

Os signos podem se distinguir em três tipos de acordo com a função e a relação entre o significante, que é a face perceptível, e o referente, que é o objeto representado. O primeiro é o ícone, onde o significante mantém uma relação análoga com o que representa (seu referente); o segundo, o índice, é distinguido por manter uma relação causal de contigüidade física com o que representa; é o caso dos signos ditos naturais (a fumaça para o fogo, nuvem para a chuva e outros); o terceiro é o símbolo, que apresenta uma relação de convenção com seu referente.

Para Joly (1996, p. 38), o ponto comum entre as diversas significações da palavra imagem é a analogia “[...] material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem, é antes de tudo, algo que se assemelha a outra coisa”. Diz ainda que, considerando desse ponto, “a função da imagem é querer expressar outra coisa que não ela própria, utilizando a semelhança [...]. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo”. Na percepção da imagem como signo, a autora aponta a possibilidade de distinguir os diversos tipos de imagens por analogia.

As imagens, além de serem consideradas como instrumentos de comunicação entre pessoas, servem também como instrumento de intercessão entre a pessoa e o próprio mundo. Sendo produção humana, estabelecem relação com o mundo. A informação é função da imagem, que pode ampliar-se numa dimensão epistêmica quando utilizada como instrumento de conhecimento, uma vez que fornece dados sobre pessoas, lugares, objetos de forma visual.

O pensamento humano expressa em suas imagens signos e símbolos impregnados de valores que são construídos e reconstruídos no seu meio cultural. De acordo com Jung (1964, p. 20):

[...] O que chamamos de símbolo é um termo um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. [...] uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto ou imediato [...].

O elemento simbólico na imagem é um valor que está implícito ou que é intermediário entre o que é real e pode ser reconhecível e o reino místico invisível da religião, filosofia e magia; ainda, daquilo que é consciente ao inconsciente. O artista é um mediador entre o mundo invisível e o visível.

Os vários níveis de valores simbólicos não dependem, portanto, de uma perfeição de formas externas, mas da disposição interna do observador de depositar sua convicção e sua crença num objeto e sua crença num objeto de mediação, ou seja, um símbolo (FRUTIGER, 2001, p. 205).

Os símbolos e mitos têm a função de responder às necessidades humanas, revelando as mais secretas modalidades humanas. Quando se estuda, conhece-se melhor o ser humano, uma vez que cada ser histórico traz em si uma grande parte da humanidade. O estudo do pensamento simbólico não é restrito às áreas que tratam da criança, da arte ou daquele que é desequilibrado, mas abrange todas aquelas que tentam compreender a essência do que é humano. “O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam quaisquer outros meio de conhecimento” (ELIADE, 1996, p. 8).

A linguagem simbólica apresenta coerência e lógica no seu existir; segundo Bernardi (1974), forja vocábulos inventa narrações, manifesta-se com gestos e ritmos. O significado simbólico é diverso, não arbitrário; corresponde coerentemente à dinâmica estrutural de uma cultura, por conseguinte, ao sistema de pensamento que distingue o símbolo.

As imagens, signos e símbolos também estão presentes na dança. O corpo mostra o que pensa por movimentos, se expressa sempre em idéias, em pensamentos. O signo, na dança, é o corpo material, e as idéias que os dançarinos mostram com os movimentos criados são os símbolos. Ambos são construídos pelo imaginário e também constroem o imaginário no contexto sociocultural. É importante perceber imagens, signos e símbolo para compreender os pensamentos de dança expressos pelo corpo.

Outro olhar que se pode lançar a respeito da cultura e da corporeidade é a identidade. Nesses aspectos, as relações humanas são marcadas pelos encontros dos corpos, os quais constroem a afetividade e a identidade. Ao retornar à corporeidade, alimenta-se constantemente a identidade, o que nos faz ficar mais atentos às práticas culturais vividas: o modo de vida, os usos e costumes, os temores e esperanças, os hábitos mais corriqueiros. Toro (2002) acredita que os sentimentos de temura, raiva, amor e ódio são emoções que funcionam como elementos que qualificam a afetividade, juntamente com a capacidade de afinidade que ser humano desenvolve com outros seres vivos.

Identificar as coisas é uma necessidade do ser humano. Ao nascer, os

sujeitos recebem um nome que os identificam a uma família, a uma cidade, a um estado, a uma nação, a uma raça. Recebem um registro de nascimento, registro de identidade e vários outros documentos que vão acompanhando sua maturidade e ficam registrados na sua história.

Chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados, não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento (PORTER, 1992, p. 325).

Essa identificação fica marcada no corpo da herança sociogrupal. Braganti (1987, p. 61), dentro de um paradigma psicanalítico, denomina essas marcas como

[...] cicatrizes originárias dos diferentes rituais de iniciação: o da pertinência à família; o da pertinência à classe social; o da pertinência à classe política; o da pertinência à classe religiosa; o da pertinência à classe sexual; o da pertinência à classe econômica, etc. Cada ritual de pertinência produz no corpo a cicatriz de identificação com estes diferentes objetos de desejos [...].

Aquilo que está inscrito no corpo e que é desejado pelo corpo é resultado do processo histórico individual pelo qual o corpo passou; é o resultado de sua relação com o meio e a subsequente introjeção das informações dessa relação.

Brandão (1986) discute a identidade numa perspectiva social e construtivista, dizendo que cada pessoa é uma lenta construção da sociedade por meio de um processo que se instaura de ensino e aprendizagem de sentimentos, pensamentos e ação. O sujeito em construção expressa em sua individualidade os símbolos da sociedade onde vive.

[...] as próprias sociedades podem gerar, como lógicas, valores e símbolos que são a realidade de sua cultura, os artifícios por meio dos quais estas categorias tão importantes: “eu”, “outro”, “pessoa”, “índio”, “branco”, “parente”, “amigo”, “inimigo”, são pensadas para serem vividas nas vidas de seus membros, sujeitos de seus mundos [...] (BRANDÃO, 1986, p. 28).

Braganti (1987) e Brandão (1986) mostram que há no processo de construção da pessoa a necessidade de identificação de tudo o que vive e de identificar-se com os elementos dessa vivência; há também a necessidade de nomear o que foi identificado. As próprias pessoas são identificadas por nomes com diferentes sentidos e representam culturas diferentes e categorias diferentes de sujeitos. Assim, durante toda a história a humanidade criou e cria nomes e

significados para tudo que vê, faz, sente, modifica e transforma.

Com a dança não é diferente, pois já recebeu várias identificações: de acordo com a época em que é vivida, de acordo com os lugares onde é formada, de acordo com a cultura de cada grupo de dançarinos e de cada povo. Pela necessidade de identificação, são nomeadas como clássicas, modernas, contemporâneas, de salão, de rua, de roda, folclóricas, expressivas, dança-teatro e outras. Todavia, para entender a dança é importante vê-la como uma das formas de pensamento do corpo que, por meio de movimentos, ações e emoções, comunica-se com outros corpos, provocando integração, emoção e reflexão. Faz-se necessário entender o corpo que dança; Tentar perceber que sistema de pensamento ele representa, quais são suas idéias, que informações e que combinações dessas informações formam e reapresentam.

### **1.3 Corpo e pensamentos: relações com os processos educacionais da dança**

Uma das formas de estudar a dança é percebê-la como pensamento do corpo. Katz (1994, p. 31) defende essa idéia argumentando:

[...] A dança nasce quando no corpo se desenha um determinado tipo de mapa neuronal/muscular. Este mapa, exclusivamente ele, tem o caráter de um pensamento. Quando ele se dá a ver no corpo, o corpo dança. Esse momento parece ser inaugural. No entanto, o apresentar-se da dança no corpo já representa o fim de um caminho. Depois de lá se instalar, a dança inaugura uma outra cadeia de circuitações, para o corpo. Os acionamentos que impõem esse trânsito têm o mesmo caráter daquele que ocorre no cérebro humano [...].

Para a autora, a dança, entendida como pensamento do corpo, é o fator que determina a possibilidade de sua existência. Katz acredita que não existe teoria única e fechada que dê conta de explicar a dança, pois é um fenômeno complexo, que, em seu sistema, apresenta muitas interconexões responsáveis por provocarem constantes desequilíbrios.

Toda forma de pensamento tem relação direta com a inteligência, e a escola é a instituição social que, ao se preocupar com a educação para a formação do indivíduo, dá ênfase às inteligências de seus educandos. Mas é importante que se faça uma reflexão sobre quais inteligências realmente dá conta de desenvolver e se incentiva e motiva seus educandos para o aproveitamento dessas inteligências nas

suas escolhas, seja de trabalho ou lazer.

Dentro dessa complexidade que é a dança e dessa gama de conexões que apresenta, é interessante observar a dança como pensamento do corpo. Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995, p. 20):

[...] competência cognitiva humana é mais bem descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de inteligências. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação [...].

Gardner classifica as inteligências múltiplas em oito tipos de competência: musical (artística), lógico-matemática, lingüística, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

A inteligência é conceituada como a capacidade de resolver problemas, de gerar novos problemas para serem resolvidos, ou elaborar, fazer algo, oferecer serviços e produtos, que, para um ambiente ou uma cultura, sejam importantes. A dança pode ser considerada um pensamento do corpo, uma vez que reúne vários tipos de competência, sendo de fácil visibilidade a corporal-cinestésica, a espacial e a musical.

Goleman (1995) é outro autor que realizou estudos sobre a inteligência humana e defende a idéia da inteligência emocional. Para ele, qualquer que seja o pensamento que o corpo tenha, sempre terá um viés da emoção, que facilitará ou não o convívio social e a resolução de problemas ou criação de qualquer coisa. O equilíbrio emocional, para Goleman, facilita a realização de qualquer tipo de tarefa.

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção e do latim *movere* - "mover" - acrescida do prefixo "e", que denota "afastar-se" (GOLEMAN, 1995, p. 20).

O autor indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. Diz ainda que as emoções desencadeiam alterações fisiológicas diferentes, preparando o corpo para dar respostas diferentes umas das outras, e que algumas podem ser consideradas básicas, tais como a raiva, o medo, a sensação de felicidade, o amor, a surpresa, a repugnância e a tristeza. Essas podem ser identificadas pelos movimentos do corpo; assim mesmo sem falar sobre elas, o sujeito deixa-as transparecer.

Então, ao concordar com as idéias de Gardner (1995) e Goleman (1995), pode-se visualizar a dança como pensamento do corpo, porque agrega um conjunto de informações que são produzidas por vários tipos de inteligências. Emoção e razão utilizam os mesmos neurônios, o mesmo sistema nervoso, o mesmo corpo; por isso, é impossível separar o pensamento racional e o emocional.

O corpo, seja visto pelos aspectos físicos, emocionais ou racionais de cada um, é corpo vivido. A corporeidade se faz na vivência, o viver corporal molda a existência humana.

Muitos dos pensamentos que desenvolvem conhecimentos científicos têm sido utilizados para controlar a natureza, não apenas para tentar compreendê-la, mas para tentar dominá-la. No entanto, o ser humano também é do universo e, “neste final do século XX, é sobre esta mesma questão que devemos voltar a pensar. Reencontrar um tempo que não volte a separar o homem do universo, mas que pelo contrário, assinale e sua pertença a esse universo” (PRIGOGINE, 1996, p. 231).

O pensar remete à pergunta realizada por Changeux e Ricœur (1998): “O que nos faz pensar?” Changeux comenta a respeito dos biólogos moleculares, que ainda não deram conta de explicar como se dão as relações das moléculas com as funções da percepção, do belo e da criatividade.

Muito se fala em desenvolver a criatividade do aluno e a sua percepção, e transformar os/as alunos/as em seres criativos/as é um dos desafios da educação. No entanto, não se sabe realmente como a criatividade acontece no corpo e como o modifica. Até onde professores e pesquisadores conhecem a respeito de criatividade e de percepção? A única coisa que se sabe é que ela acontece; torna-se visível quando aparece nas coisas que são construídas e organizadas pela humanidade, pelas diversas sociedades, nos seus modos de viver. Criações são desenvolvidas nas necessidades de sobrevivência humana, cria-se pelo prazer de inventar-ação, de transformar-ação e de inovar-ação. A criação por si é movimento.

Changeux disserta ainda a respeito de idéias que estariam caindo por terra. Por exemplo, da função do cérebro “[...] como um computador composto por circuitos pré-fabricados pelos genes [...]” (CHANGEUX e RICCEUR, 1998, p. 12) e de ser também o local do corpo que alojaria o pensamento. A idéia de localização do pensamento como sendo apenas no cérebro é tida como verdade absoluta na escola. Os autores concordam que não há um cérebro totalmente genético e que as

conexões entre as células nervosas foram aparecendo durante o processo evolutivo da humanidade.

O pensamento é abordado, como desenvolvimento mental, por Ricœur: “O mental vivido implica o corporal, mas num sentido da palavra corpo irreduzível ao corpo objetivo tal como é conhecido das ciências da natureza” (CHANGEUX e RICCEUR, 1998, p. 22). Então, para o autor, a mente não é algo desprovido de corpo. Os corpos humanos são neurais, sociais, biológicos, éticos e morais; evoluem no universo sem saber ao certo para onde vão, também à mercê do acaso.

Maturana (2001) também reflete sobre a constante localização do pensar e do desenvolvimento cognitivo no cérebro como um armazém dos conhecimentos. Para o autor, todo o sistema nervoso deveria ser visto como um amplificador que expande o domínio de interações do ser vivo com o meio que não é dotado de saídas e entradas como os computadores; não é órgão sede do conhecimento, não capta informações do meio, mas produz um mundo onde seu sistema interno é que define as adaptações, transformações e aprendizagens.

Ao refletir sobre questões como inteligência e criatividade no ambiente escolar, é preciso identificar os objetivos de uma escola, a fim de perceber normas, regras e valores que são ensinadas diariamente em sua rotina, através de uma leitura analítica a respeito da subjetividade contida nas relações que ela estabelece; perceber que inteligências são mais desenvolvidas e as que têm mais ou menos valor no ambiente escolar. Ao fazer esta análise, pode-se visualizar o currículo oculto, que, para Giroux (1986, p. 71), são as “[...] normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes, que estruturam as rotinas, as relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Quando se presta atenção nessa dinâmica escolar, entende-se a concepção de corpo que ela pretende construir junto aos seus alunos e professores.

A escola, ao trabalhar com a dança, também implica perceber o que está oculto em cada estilo, em cada forma de dançar, ou mesmo como a dança é ensinada na sala de aula. Existem muitos preconceitos em relação à dança. Ao abordá-la na escola, logo aparecem questões que demonstram os conceitos e preconceitos que alunos e professores têm com relação a essa atividade a quem dança, na tentativa de estabelecer estilos de dança para determinados corpos, separando-os em: idade, sexo, cor, tipos físicos ideais e outros. “[...] o processo de fabricação dos sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, quase imperceptível [...]”

(FOUCAULT, 1977, p. 63).

Quem pode dançar? Que estilo de dança cabe a cada indivíduo? Para quem serve a dança? são questões que devem ser refletidas principalmente por professores/as que desenvolvem a dança na escola, para que não proponham danças com o objetivo de apenas selecionar, classificar e formar grupos homogêneos. Se essa reflexão não existir, poderão estar ignorando a multiplicidade de corpos existentes na cultura brasileira e entre essas a cultura indígena, gerando conflitos e processos de desrespeito entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais, uma vez que, historicamente, os estilos e gêneros de dança estão conectados aos corpos que dançam.

É na convivência que os seres humanos estabelecem o respeito e a tolerância. Para Maturana (2001), o respeito é a aceitação do outro, e a tolerância, a negação do outro. A aceitação do outro na convivência é o amor, emoção que fundamenta o social. Dessa forma, quando alunos e professores se relacionam apenas pela tolerância, estabelece-se a negação do outro, construindo no espaço escolar uma aprendizagem marcada pela falta de respeito às diferenças sociais, étnicas e religiosas.

Louro (1997) alerta para que se volte o olhar às práticas do cotidiano escolar, principalmente as que são tomadas de forma natural. Para a autora, desconfiar do natural é prática mais urgente. Nesse sentido, faz-se necessário desconfiar do natural quando, nas práticas pedagógicas, são transmitidos, para serem aprendidos, conteúdos e atitudes que ensinam a serem passionais e a acreditar que muitas coisas sempre se apresentaram como são e não podem mudar. Então, dessa forma, para muitos é natural o preconceito racial, a submissão feminina, o papel da mulher, a guerra, a competitividade a organização da sociedade, a dança como espaço para meninas, mulheres e homens homossexuais. Estabelecem-se práticas nas quais os seres humanos são manipulados como objetos.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tomando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar) (LOURO, 1997, p. 61).

Ao viver experiências na escola, é preciso acreditar na transformação dos



alunos. Quando o professor ensina e não acredita que o seu aluno possa ser transformador do que aprende; quando conteúdos de dança são lançados sem que façam sentido na vida dos alunos, quando conteúdos e práticas estão fora do contexto do/a professor/a e do contexto dos/as seus/suas alunos/as, esses atores sociais poderão estar vivendo uma mentira educacional. O professor finge que está ensinando e os alunos fingem que estão aprendendo. A experiência no ato educacional é o que acontece com cada aluno e cada professor. Nessa convivência se fazem linguagens com as quais se constroem as verdades e os erros do ensinar e do aprender a dança na escola.

[...] Quando alguém se equivoca na experiência, não se equivoca. Mas quando alguém mente, mente na experiência. Interessante, o equivoco é sempre a posteriori. Nós não podemos distinguir na experiência, entre verdade e erro. O erro é um comentário a posteriori sobre uma experiência que se vive como válida. Se não a viveu como válida, é uma mentira [...] (MATURANA, 2001, p. 26).

É preciso construir alternativas nos espaços educacionais para que os alunos sejam os atores principais de cada ato educativo, porém isso, exige grande mobilidade e dinâmica nos processos do ensino e aprendizagem. E uma forma é eliminar as verdades em suas perspectivas absolutistas e contextualizá-las no tempo, local e espaço em que elas existem; entender que o erro sempre acontecerá, mas que a educação deverá dar condições para que seja superado, e, principalmente, fazer do ato educativo na dança um ato de amor. Educar para o amor é também educar para a solidariedade, para a possibilidade da convivência coletiva; é, antes de tudo, a aceitação do outro com suas diferenças. Na dança a aceitação do outro inicia no perceber as limitações e as possibilidades de movimentos de cada corpo.

Muitos são os questionamentos que fazem professores que ensinam dança nas escolas Marques (1999, p. 18) aponta em seus estudos vários desses:

[...] como favorecer um diálogo crítico e transformador entre o mundo da escola e o mundo da dança? Como não perpetuar valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de indivíduo, de convivência social através do ensino de dança? Como garantir o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade, a voz do aluno, a multiplicidade em práticas de ensino de dança na escola formal? Como integrar a realidade do aluno aos conteúdos específicos de dança a serem trabalhados na escola? [...].

Marques (1999), ao levantar os questionamentos citados, reflete que não é

uma tarefa fácil e simples de responder, uma vez que a dança na escola deve ser um processo de construção permanente. Muitos dos conceitos a respeito da dança precisam ser repensados junto às instituições educacionais, ao corpo docente que administra a escola, principalmente, quanto à maneira como o professor que ensina dança visualiza essa prática. Ainda, quais são seus conceitos a respeito da dança, seja ela na escola ou em outros contextos sociais.

Os professores muitas vezes desenvolvem alguns números de dança a pedido de diretores das instituições educacionais para abrilhantar as datas comemorativas do calendário escolar, tais como as festas juninas ou datas cívicas, para agradar a pais e professores da escola. Quanto a esse jeito de fazer dança na escola, Marques (1999, p. 107) comenta:

[...] hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, desassociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente inocentes e fofos [...].

Se no ato de ensinar os professores de dança ajudarem seus alunos a enfrentar seus medos e a conquistar confiança para se comunicarem livremente, sensivelmente e imaginariamente; se esses professores possibilitarem a seus alunos que se tomem, mesmo em pequena escala conscientes de seu potencial e dos outros, então, a dança no ambiente escolar estará atingindo sucesso.

Marques (1999, p. 97) levanta outras questões que podem nortear o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional, tais como:

[...] ele é significativo para os alunos? Partiu do mundo vivido, percebido e imaginado por eles? Ele possibilita desvelar, revelar, perceber, desconstruir e problematizar a realidade social? Ele possibilita desvelar, perceber e trabalhar os imaginários, que circulam socialmente? Ele gera conhecimento específico na área de dança? [...].

São pertinentes as questões levantadas pela autora. É importante perceber que não existe objetividade de pensamento quando se estabelece um processo educacional em vários corpos diferentes, visto que a função principal da dança é proporcionar às pessoas uma diferente leitura do mundo em que vivem. Então, na tentativa de compreendê-lo, podem estar interpretando, percebendo, imagens, signos, símbolos, valores, normas de suas culturas que constroem sua corporeidade e que são expressos por elas e por outros ao dançar. Esta leitura de mundo que a

dança pode proporcionar no ambiente escolar colabora para que educadores e educandos tenham consciência de sua condição humana.

Morin (2000) idealiza a educação do futuro apontando alguns ensinamentos que vê como essenciais para a humanidade e a sua humanização. Entre esses está a condição humana como sendo o ensino primeiro na educação do futuro, o qual deverá levar professores e alunos a conhecerem o ser humano, situando-o no universo, contextualizando-o, interrogando-o, primeiramente, sobre sua posição no mundo, sem fragmentá-lo, como até então a ciência vem praticando. Essa educação idealizada pelo autor vislumbra unir os conhecimentos das ciências naturais aos da filosofia, história, literatura, poesia e artes.

Neste momento, a dança apresenta-se como uma dessas possibilidades artísticas que podem contribuir significativamente para a educação do futuro, pois apreender uma dança implica incorporar valores e atitudes. Portanto, é necessário que nesses estejam também presentes a compreensão, a experiência e o olhar crítico para todas as formas de relações humanas voltadas ao ser que dança, ao outro humano, ou àquelas ligadas ao convívio terreno.

Ensinar a identidade terrena é outra possibilidade apontada pelo autor e leva a pensar que se deve aprender a estar aqui no planeta Terra. Essa aprendizagem significa, antes de tudo, aprender a viver dividindo, comunicando, comungando como humanos, inscrevendo nos corpos consciências: antropológica, que reconhece a unidade na diversidade; ecológica, que não posiciona os seres humanos como dominadores do universo e os reconhece como habitantes junto a outros seres vivos na mesma esfera; a consciência cívica terrena que chama a atenção para responsabilidades e solidariedades; e a consciência espiritual da condição humana, que possibilita críticas, autocrítica e compreensão.

#### **1.4 Povos indígenas e educação: o contexto da educação *Kaingáng***

Aprende-se na infância, nos momentos da escola, que os índios são os primeiros a habitar o Brasil. Muitas vezes a idéia do índio transforma-se apenas em recordações do passado, como mito, lenda ou seres exóticos e naturais, ou personagem de romance, como na obra *O guarani*, de José de Alencar. No entanto, muitos ainda vivem ou apenas sobrevivem, resistindo a todas as formas de violências que lhes foram, e são, praticadas desde os seus primeiros contatos com

os brancos, quando invadiram seus territórios e forçaram-nos a incorporar novos costumes, novas formas de viver e ser no mundo.

É preciso conhecer um pouco do que aconteceu com os índios no passado, para que se compreendam suas formas de se relacionar, de viver e sobreviver na atualidade.

A educação do período colonial é o mais longo momento da história da educação indígena no Brasil. Portanto, os povos indígenas se construíram a partir do contato interétnico com os povos da Europa. “[...] O encontro entre esses grupos e outras tribos, outras minorias étnicas ou os brancos colonizadores, pode ser chamado de contacto interétnico [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 46). Esse contato vem, então, construir um sistema interétnico que se estrutura nas relações sociais e simbólicas e resulta da convivência desses diferentes povos. A identidade étnica é um dos componentes dessas relações.

[...] qual é o momento em que um Xerente *Kaingáng* (grifo meu) se reconhece *Xerente Kaingáng* (grifo meu) por oposição ao Krahó (branco) com que se encontra? Quando emerge para Krahós e Xerentes a necessidade de ser reconhecem índios, diante do branco que lhes cerca o território e a vida por todos os lados? Qual é a substância da etnicidade: a natureza? A cultura? A organização social própria de um modo de vida original e com frequência minoritário? [...] (BRANDÃO, 1986, p. 48).

O contato interétnico dos povos indígenas e brancos europeus teve seu início no século XV, quando os portugueses buscavam um caminho para o Oriente e encontraram terras, hoje chamadas de Brasil, habitadas por pessoas diferentes deles, a quem chamaram de índios.

[...] Quem eram esses índios? Diferentes povos de diferentes culturas que ocupavam vastos territórios com fronteiras ecológico-culturais e geograficamente estabelecidas. Esses povos indígenas possuíam conhecimento da natureza, experiências de vida e concepções do mundo diferentes entre si e muito diversas das idéias dos portugueses sobre o que é a vida e o papel do homem no mundo. [...] (AZANHA e VALADÃO, 1991, p. 8).

As diferenças culturais reconhecidas pelos colonizadores portugueses levaram a que eles tomassem esses povos indígenas como inimigos a serem conquistados e dominados para, então, serem explorados em benefício da Coroa portuguesa. Foram várias formas utilizadas para este fim, e uma foi o escambo, que era realizado quando se trocavam utensílios criados pelos europeus por árvores

pau-brasil extraídas pelos índios. Outra forma utilizada para a dominação e exploração foi o aprisionamento e a escravidão para utilização da mão-de-obra nas fazendas de açúcar e algodão.

A idéia de escola é recente para os povos indígenas. Segundo Freire (2001), foi com a chegada dos jesuítas, na segunda metade do século XVI, que a missão de educar iniciou com o objetivo de convertê-los à religião cristã e de condicioná-los a viver em aldeias, uma vez que tinham outras crenças e viviam como nômades. Essa forma de viver prejudicava os interesses das políticas de colonização e a ocupação das terras brasileiras. Para os brancos que vinham habitar as terras brasileiras, a sociedade era emergente: “[...] as profissões precisavam ser inventadas, da mesma forma que a vida religiosa e social. No Brasil, o ensino profissional tem como marco a ação jesuítica [...]” (AUED, 1999, p. 53).

O nomadismo era praticado pelos índios e, para conseguir fixá-los próximos a uma igreja ou escola, os jesuítas os atraíam através da dança, da música, e coral. Aued (1999) cita descrições de Leite (1953) sobre o trabalho dos jesuítas junto aos índios no Brasil, dizendo que os índios gostavam muito de festas, danças e bailes e, para isso, tinham gaitas ou flautas. Estas tinham três buracos, dois na parte superior e um na inferior, eram construídas com canas ou cipós ocos; os tambores eram feitos de paus ocos, que, de acordo com a necessidade, eram ajustados ao fogo.

Os jesuítas, em seu ofício de ensinar, catequizavam os índios pautados nos seguintes paradigmas: a concepção do trabalho para a sua incorporação no processo produtivo-agrícola – a produção de flechas e atividades de caça nunca foi considerada como trabalho; a concepção da religião dos missionários fundamentada na teologia clássica ao modelo europeu, fundamentada em idéias de ciência e verdade absoluta, que os impedia de ver os índios a partir deles mesmos, sendo por conseqüência, considerados como seres pagãos, sem religião; a concepção da pedagogia tradicional e da moral sexual negativa, pela qual se pregava um modelo de escola com estruturas rígidas, vinculadas à disciplina, separando os grupos por sexo. Dessa forma, segundo Ferreira (2001, p. 72): “Os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”.

Quanto aos índios *Kaingáng* nessa época, Santos (s/d) relata que o território nacional deles abrangia toda área entre o rio Uruguai e Iguaçu. O extermínio das populações guaranis no século XVII facilitou a expansão dos *Kaingáng* para as

proximidades dos rios. O gado tornou-se alternativa econômica. Por isso, em 1848 os Campos de Palmas foram dominados e os próprios *Kaingáng* foram usados na submissão dos grupos indígenas arredios. Essas ações foram decisivas para a desintegração social, cultural e biológica desses índios. À medida que os fazendeiros dos Campos de Palmas se fortaleciam contra os ataques dos índios arredios, a utilização dos índios que os serviam foi desaparecendo e estes ficaram submetidos a uma vida marginal.

Como era preciso construir a idéia de produção de formar o índio trabalhador nos moldes da cultura branca européia, o Império brasileiro produziu várias investidas contra os povos indígenas. Entre essas, a promulgação da Lei de Terras de 1850, que, segundo Marcon (1994), foi elaborada num tempo marcado por vários acontecimentos históricos, como a expansão do capitalismo no campo, o surgimento de novas relações de trabalho, o fim do tráfico de escravos da África e a colonização com imigrantes europeus. A lei em questão tinha por objetivo forçar a colonização e a exploração das terras incultas. As terras onde os índios viviam passaram a serem tomadas pelo Império e vendidas a leilão, mesmo as daqueles que viviam entre os civilizados. Houve, então, a contratação de bugreiros; esses são destacados por Aued (1999) como um dos tipos de profissionais da época, dos quais Martinhos Marcelino de Jesus, foi um dos mais conhecidos; a autora relata comentários desse bugreiro:

[...] pela boca da arma. O assalto se dava ao amanhecer. Primeiro disparavam-se tiros. Depois passava-se o resto a facção. O corpo é que nem bananeira. Corta mado. Cortavam-se as orelhas. Cada par tinha preço. Às vezes para mostrar a gente trazia mulheres e crianças. Tinha que matar todos. Senão algum sobrevivente fazia vizinhança. [...] (AUED, 1999, p. 52).

Os caçadores de índios conhecidos como bugreiros contribuíram para que a colonização alemã fosse estabelecida na região Sul do Brasil. Esses trabalhadores assassinaram mais da metade das populações indígenas *Kaingáng* e quaisquer, que resistiam às decisões do Império e por eles eram chamados de assaltantes de terras.

[...] os índios que habitavam os sertões de Santa Catarina (Xokleng) e Paraná (*Kaingáng*) foram combatidos com o apoio dos governos daquelas províncias. O ataque dos índios aos colonos estrangeiros, na defesa de suas terras, era visto como nocivo à imagem do Brasil no exterior, prejudicando a imigração de europeus [...] (AZANHA e VALADÃO, 1991, p. 38).

No período que inicia o Brasil República, o ideal passou a ser o de amansar os povos indígenas e fazê-los produzir, uma vez que a abolição da escravatura provocaria a luta entre os senhores e os colonos imigrantes. E os imigrantes, quando conseguiam comprar terras nos estados do sul do Brasil, iniciavam disputa com os índios que ainda dominavam essas terras. Por causa desses conflitos criou-se em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), mais conhecido como SPI.

O SPI deveria administrar os interesses em conflitos entre índios, colonos e o progresso, mantendo uma posição de neutralidade nas questões. Segundo Azanha e Valadão (1991, p. 47), o SPI, sob o comando de marechal Cândido Rondon, impôs

[...] pacificar o índio hostil (para permitir o avanço da civilização nas zonas pioneiras, isto é, recém-abertas à exploração econômica); demarcar suas terras, criando reservas indígenas [...] nessas reservas aprenderiam técnicas civilizadas de agricultura, as noções de higiene e sanitário, as primeiras letras e ofícios mecânicos e/ou manuais; nelas seriam então protegidos dos usurpadores e dos comerciantes espertos e seriam socorridos em suas doenças [...].

Os autores Azanha e Valadão (1991) relatam que esse órgão governamental foi criado em plena expansão do capitalismo e na época em que se implantou o setor ferroviário no sul do Brasil, com propósito de proporcionar infra-estrutura aos colonos, fazendeiros e empresas. Para atendê-los, as terras indígenas foram ocupadas com as ferrovias, que possibilitaram o processo de colonização e ocupação de novas terras indígenas. Com o cruzar da ferrovia nas matas do Alto Uruguai, o território povoado pelos índios *Kaingáng* foi entrecortado. Logo após, houve a colonização, e as terras indígenas, delimitadas aos aldeamentos, ficaram expostas às investidas dos madeireiros.

Os indígenas, nesse contexto, não tiveram nenhum tipo de proteção, e a preocupação básica era com a volta da necessidade de tornar harmônicas as relações dos vários grupos sociais com os índios, a fim de que eles evoluíssem até o estágio da civilização.

Tedesco e Marcon (1994) relatam que na década de 1950, houve transformações com o SPI, que deixou de ser um órgão de proteção, passando, progressivamente, a atender aos interesses dos mineradores, fazendeiros, empresários, enfim, aos que tinham interesses em explorar terras indígenas. Para tal, usavam de todo o tipo de armas, massacrando tribos inteiras.

Davis (1970), citado por Tedesco e Marcon (1994), comenta que em um relatório organizado pela comissão de investigação instalada em 1967, para investigar as denúncias contra o SPI, constatou-se que se utilizavam dinamites, metralhadoras e açúcar misturado com arsênico, armas biológicas para exterminar os índios. Esse relatório também marca a retirada de uma menina de 11 anos da escola para servir de escrava a um funcionário desse órgão. O processo de investigação desgastou politicamente o órgão, levando o governo de Costa e Silva a extingui-lo. Em substituição, criou-se a Fundação Nacional do Índio (Funai), que manteve as orientações políticas de transformar as reservas indígenas em empresas rurais. Para atingir esse objetivo, seu principal interesse era o de administrar as rendas do patrimônio indígena para que as tribos tivessem autonomia econômica. Os índios precisavam, então, aprender a pensar e a viver numa lógica capitalista de produção, produzindo para o mercado e acumulando capital, para implementar o arrendamento das terras indígenas aos colonos, pequenos proprietários, ou sem-terra.

Ferreira (2001) relata que foi eleito por este órgão o ensino bilíngüe como forma de respeitar os valores tribais. Elaborou-se legalmente o Estatuto do Índio (lei 6.000) em 1973, fundamentado nos Programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCs) instituídos no período pós-guerra por países desenvolvidos, com o fim de melhorar as condições de vida dos países de Terceiro Mundo e de deter o avanço do socialismo. Nesse contexto, os DCs foram a possibilidade vista pela Funai para atender à necessidade de instituir uma política indigenista que fosse aceita internacionalmente. Nessa perspectiva o “Estatuto do Índio é a clara distinção jurídica que faz entre a população indígena e do resto da nação brasileira. O primeiro artigo estabelece que o propósito do Estatuto é integrá-los na comunidade nacional” (JUNQUEIRA e CARVALHO, 1981, p. 45).

A Funai, de acordo com Ferreira (2001), transformou em obrigatoriedade o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas e investiu na capacitação de índios para assumir integralmente as funções da educação escolar em sua comunidade, mas com interesses numa educação bilíngüe que assegurasse os interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional. Recorreu, então, ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) justificando a falta de pessoal capacitado, de lingüistas e pedagogos para lidar com a variedade lingüística dos índios brasileiros. Este órgão assumiu uma postura evangelizadora traduzindo



para a língua indígena valores morais e cívicos.

Os objetivos das missões religiosas católicas e protestantes são visíveis “Por isso as missões religiosas ainda têm um peso considerável, pois realizaram a capacitação dos professores em regimes de internatos que nada tinham a ver com a cultura e os modos de ser indígena” (MELIÁ, 2000, p. 15). O autor ainda afirma que esses jovens professores não tiveram uma educação tradicional, porque foram educados num ambiente carregado de preconceitos e hostilidades contra os costumes indígenas e contra os próprios costumes tradicionais.

Ferreira (2001) afirma que, a partir da interferência da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação (MEC), esvazia-se a função de educação escolar da Funai e, em 1991, o MEC passa a responsabilizar por essas atividades as secretarias estaduais e municipais de Educação. Outro fato relatado pelo autor é que, a partir de 1974, organizações indígenas foram criadas, entre as quais se destaca a União das Nações Indígenas, em 1980. Essas ações provocaram uma política de prática indigenista paralela à oficial, com objetivos educacionais voltados à educação formal fundamentada na autodeterminação indígena. Dessa forma, organizaram-se os eventos denominados Encontro Nacional de Educação Indígena, que foram pautados na educação como fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas, nas necessidades de encontro entre professores índios para que pudessem trocar experiências a partir de suas necessidades e definir seus papéis na questão da educação indígena.

Silva (2000) aponta a Constituição de 1988 como um marco que inaugura no Brasil possibilidades de novas relações entre os povos indígenas com a sociedade civil e o Estado, reconhecendo o direito à diferença, assegurando e garantindo as especificidades étnico-culturais, as quais cabe à União proteger. As mudanças constitucionais e a criação das escolas indígenas ou escolas para índios na perspectiva de construção num contexto de valorização da cultura indígena são concretamente algumas das mudanças conquistadas pelo movimento indígena no Brasil.

O Movimento Indígena provocou mudanças que desencadearam, segundo Ferreira (2001), a procura de alternativas de ação para o processo escolar junto à comunidade indígena e às organizações não governamentais.

Um dos resultados palpáveis desse processo é o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998). Atualmente, é esse documento que serve

como referência para nortear o desenvolvimento das escolas indígenas e legitimar a proposta de diferenciação da escola indígena das demais do sistema educacional brasileiro. A preocupação é de preservar a cultura, a identidade indígena e a língua materna, com fundamento na multiétnicidade, na autodeterminação, na interculturalidade e no envolvimento das comunidades indígenas nos aspectos do ensino e aprendizagem.

A educação indígena fundamentada na multiétnicidade é caracterizada pela pluralidade e diversidade, por ser o Brasil uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, que somam aproximadamente trezentas mil pessoas, o que equivale a 0,2% da população. Esses se dividem em duzentos povos, falando cento e setenta línguas diferentes. Quanto ao aspecto da autodeterminação, justifica-se com o direito que têm as sociedades indígenas de decidir sobre os rumos de seus futuros, escolhendo, elaborando e administrando seus projetos. Por fim, a escola indígena intercultural, comunitária, específica e diferenciada deve ser um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios dos índios e os conhecimentos das demais culturas precisam ser articulados com possibilidades de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos.

Em virtude da percepção daqueles que trabalham como professores e pesquisadores nos processos de escolarização dos indígenas no Brasil e, sobretudo, do envolvimento dos índios nesse processo, as exigências para com o respeito a suas diferenças no contexto escolar começaram a ser consideradas como práticas no envolvimento das comunidades educativas indígenas, nos aspectos do ensino e aprendizagem, as quais detêm concepções sobre o quê, como e quando dever ser aprendido.

A implantação da escola no Brasil tem sua contribuição no processo de aculturação existente entre as culturas brancas européias e as indígenas. Esse processo mantém os etnemas estruturais de uma cultura intacta, na mesma medida em que desagrega e tenta dissolver a integridade dos etnemas estruturais da outra cultura.

[...] a atividade mental do anthropos-indivíduo está na origem da cultura e a ação do ethnos-comunidade, produz a estrutura e estabelece a relação entre simples homens e suas instituições, chamaremos aos aspectos individuais da cultura de antropemas e aos aspectos coletivos de etnemas [...] (BERNARDI, 1974, p. 82).

Os povos indígenas desconheciam a instituição escola pertencente aos etnemas estruturais da cultura branca e também responsável pela produção e reprodução do saber. No entanto, por meio da tradição de oralidade, os indígenas, em seus idiomas, desenvolviam suas formas de reproduzir e produzir saberes. Brandão (1986, p. 48) lança algumas questões que levam a se refletir a esse respeito:

[...] Destribalizar o índio? Fazê-lo integrar-se na comunidade nacional? Desculturalizá-lo de tecnologias, modos de vida, valores e crenças primitivas e inculcar-lhe os nossos? Fazê-lo deixar de sentir-se como índio e torná-lo, em vida e identidade, um branco, mesmo que “de segunda classe”? Ou, ao contrário, tornar suas condições originais de reprodução de vida, de organização do seu modo de viver, de sua cultura, de sua identidade étnica e tribal como a base de seus direitos em suas relações cada vez mais inevitáveis com o homem branco e o mundo social que ele traz até a fronteira da aldeia do índio? [...].

Atualmente, encontram-se escolas construídas e instituídas nas áreas indígenas, mas o que representa para o índio a presença dessa instituição formadora, que, na sua essência, não diz respeito às raízes, à cultura e ao modo de ser do povo indígena?

Na imagem da escola construída pelo índio, é visível o sentimento de desprezo manifesto pela sua língua. Freire (2001) aponta a desconfiança do professor *Kaingáng* da região Sul do Brasil em relação à escola numa avaliação sobre a educação formal. O professor *Kaingáng* relata:

[...] a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem estava colocado sabia o que queria, mas os índios não sabiam; hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tomando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós, índios, estamos começando a discutir a questão [...] (FREIRE, 2001, p. 115).

A perda da alteridade e a dissolução das diferenças são reais no processo de educação escolar dos povos indígenas. A escola, segundo Meliá (2000), é um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. No processo educacional, necessitaria ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja. No mundo guarani cada pessoa é uma palavra única e irreduzível: “[...] Cada um é a sua palavra recebida e dita, como uma energia que se desabrocha em flor [...]” (MELIÁ, 2000, p. 13). É o objetivo que deve guiar a ação pedagógica a qual precisa estar de

acordo com o que é ser um bom índio, seja ele *Xokleng* ou *Kaingáng*. O modo como cada povo indígena vive e ensina seus conhecimentos precisa ser observado e levado para a construção da ação pedagógica.

Marcon (1994) traz em sua pesquisa, que estuda aspectos históricos, culturais e religiosos da vida *Kaingáng* a existência da subalteridade indígena em relação aos povos europeus. Em detrimento dessa, muitos dos conhecimentos dos antepassados deste povo desapareceram, em virtude da progressão da colonização sobre as terras indígenas, onde foram estabelecidas novas relações de trabalho e de produção.

Nas reservas, eles construíram e constroem novas formas de vida, mas muitas de suas práticas ritualísticas foram esquecidas. Os índios idosos, muitas vezes, sentem vergonha de ensinar seus conhecimentos e rituais às novas gerações. No entanto, mesmo com toda a dominação dos colonizadores, os *Kaingáng* criaram estratégias de proteção e defesa de sua cultura e religião; continuam praticando reservadamente seus ritos de nascimento, morte, entre outros, nos quais há a presença da dança. Especialmente na reserva Terras Indígenas *Xapecó*, a dança é praticada dentro da escola.

Para pensar a escola no espaço indígena como algo significativo a esses povos, faz-se necessário construí-la na perspectiva do universo indígena. Apresenta-se um desafio teórico-metodológico, tentar adequar a cultura escolar ao universo simbólico indígena, não o inverso. Segundo Barros (2001), ao defender a escola na cultura indígena, pressupõe-se a sua negação como uma estrutura rígida e deve-se torná-la sensível a um novo formato.

[...] Sua originalidade intercultural pode estar no reconhecimento de que a cultura guarani subsume o espaço ao tempo, o qual é atualizado de forma recorrente pela oralidade, entendida na materialidade da língua e, esta, materializada como discurso [...] (BARROS, 2001, p. 125).

O autor faz pensar na elaboração dos projetos político-pedagógicos que envolvem a formação dos professores e a realização do ensino fundamental diferenciado. Aponta como pressuposto na discussão das propostas curriculares, a possibilidade da discussão a partir da cultura indígena, dos sentidos expressos em seu cotidiano, do simbólico e do sagrado ainda existente na cultura que resistiram ao processo de aculturação das ordens religiosas e estatais. A escola ocidental tende a

reduzir o conhecimento ao universo da escrita organizada e dependente de um papel e de um tempo-espaco metódico e fragmentado do mundo.

[...] no Brasil, a escola tem contribuído historicamente para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira, com conseqüências graves não apenas para os índios, mas para a própria sociedade nacional, que com eles interage [...] (FREIRE, 2001, p. 113).

Como, então, tornar a escola (que apresenta características muito diferentes do modo de ser e viver) agradável aos povos indígenas sem que se dessacralize o que lhes é sagrado e que se cristalizem em história suas memórias? Para Barros (2001), as práticas discursivas indígenas podem ser as mediadoras das tensões entre as tradições e o novo que se constrói nos espaços escolares indígenas, na tentativa de buscar alternativas de construção de uma escola mais adequada à realidade indígena, com respeito à diversidade nas relações interculturais.

A imagem do índio foi muito conceituada pelos olhos de outras culturas e, no caso do Brasil, por uma racionalidade européia. Na maioria das vezes, segundo uma caracterização pertencente ao senso comum arraigado de idéias positivistas, não houve conhecimento das verdades que construíram as realidades dos povos indígenas. O conhecimento do senso comum nessa questão aparece, geralmente, de forma fragmentada nas escolas, nas ruas e nos meios de comunicação; assim, muitas pessoas, assimilam essas informações, de forma acrítica, o que as têm levado a formar preconceitos e inferiorizar os índios.

Cenci (1994) aborda o “purismo cultural” como uma das visões idealistas que se faz dos povos indígenas. Essa visão idealista é abstrata por considerar o índio de forma universal, sem perceber a diversidade existente entre os povos indígenas brasileiros, nem mesmo a complexidade do *ethos* e das práticas culturais particulares dos grupos. O modelo epistemológico das ciências da natureza é base do conceito de raça que sustenta o purismo cultural. A raça pressupõe que um grupo étnico pode ser definido biologicamente e, somando suas características biológicas, possa ser identificado. Nesses moldes, o grupo indígena, para ser considerado como raça pura e de descendência de seus antepassados, não deveria miscigenar com nenhuma outra raça humana, fato impossível uma vez que e os grupos indígenas não conseguem viver isoladamente pelo fato de outros grupos sempre os envolverem socialmente.

Outro aspecto que Cenci (1994) aponta é o fato de que na região Sul existe uma visão que idealiza no senso comum a idéia de que os índios verdadeiros são aqueles da Amazônia, porque andam de tanga, usam flechas e vivem em ocas. Nessa forma de ver, os índios do sul somente foram verdadeiros no passado distante, no período da colonização. Então, não é percebido um dos motivos que levaram o grupo *Kaingáng* no sul do Brasil a formas de resistências: “[...] A resistência não impede, pelo contrário, de certa forma obriga o grupo a encontrar, através da prática, buscar formas sutis e criativas de preencher lacunas no jogo de forças com outros grupos mais fortes [...]” (CENCI, 1994, p. 206).

Da perseguição e da marginalização para com os *Kaingáng*, resultaram a rejeição e a negação da sua identidade como pessoas da região, dando-se vazão ao vulgo apelido de “bugres”. A sua resistência à tentativa de extermínio contribuía fundamentalmente para a preservação de sua identidade cultural. A identidade é aqui entendida não somente como aquela herdada dos antepassados e passada de uma geração a outra, nem mesmo a idéia de se sobrepor antes do próprio índio sua cultura, mas como identidade cultural construída na resistência ao longo dos tempos no processo de aculturação, no qual os grupos étnicos organizam-se socialmente, identificam-se e são identificados como tais e distinguidos pelos outros.

Nötzold (2004) informa que os *Kaingáng* habitam terras indígenas localizadas nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul e são um dos maiores grupos indígenas no Brasil pertencentes ao tronco lingüístico Jê meridional, derivado do Macro Jê. Atualmente falam cinco dialetos, segundo os estudos da lingüista Ursula Wiesemann.

Todo o processo da educação indígena no Brasil foi e é também vivido pelo povo indígena *Kaingáng* e, nesse contexto, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre atualmente se localiza no oeste do município de Ipuacu, na Terra Indígena *Xapecó*. Dados do IBGE (1996), citados em [www.caciquevanhkre.rct-sc.br](http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br), apontam que a cidade de Ipuacu, onde se encontra a reserva indígena, conta com uma população de 5.702 habitantes, dos quais 2.950 são índios.

Dados históricos divulgados em página de Internet da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre relatam que os primeiros professores ensinavam seus alunos em suas casas e, em 1947 havia um professor que o fazia embaixo das árvores. Em 1956, chegaram à reserva vários índios *Kaingáng* levados pelo índio Vitorino *Kondá*, que saíram de Nonoai, no Rio Grande do Sul. Vitorino *Kondá*, em

1969, iniciou um processo político de ampliação da escola indígena, a qual chegou a ter seu nome, e em 1988, foi autorizada pelo governo federal para funcionar com o ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau. Em 1998, dez anos após, foi aprovado o ensino médio. A mesma fonte indica ainda que os alunos e professores da escola, através de estudos e pesquisas sobre suas histórias, descobriram que Vitorino *Kondá*, ao invés de protetor dos índios, fora contratado por fazendeiros para tomar terras indígenas. Na verdade, o primeiro cacique responsável pela compra das terras da reserva para os índios fora o cacique Vanhkre. Sentindo-se traídos por *Kondá*, os índios mudaram o nome da escola em 2000, junto à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, para Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

Nötzold (2004) comenta que, atualmente, encontram-se na Terra Indígena Xaçepó dez escolas, das quais nove oferecem o ensino fundamental do 1º ao 4º ano do ensino fundamental e uma, a Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, formação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, além de uma turma de linguagens de sinais (libras) e da educação de jovens e adultos. A autora ainda afirma que essas escolas, juntamente com a comunidade indígena, trabalham para recuperar antigas tradições, visto que essa sociedade indígena desenvolveu suas práticas de saúde, sua maneira de ver o ser humano baseado em práticas e rituais ligados à natureza e à religião. Muitas danças indígenas têm, em seu contexto histórico uma forte ligação com mitos e rituais religiosos, características que as danças apresentam.

A compreensão do universo religioso *Kaingáng* perpassa pelo entendimento do conceito de religião em suas diferentes formas de manifestação, tais como celebrações, adorações, rituais e medos que tendem a objetivar o desconhecido, os elementos da natureza não controláveis pela racionalidade e as tecnologias humanas. Nesse aspecto, Benicá (1994), esclarece que o sobrenatural muitas vezes é usado como recurso para explicar o material é visto como uma compreensão religiosa. Sobre a grande dificuldade de perceber a profundidade e a extensão do domínio religioso de um povo, afirma que se deve ao fato de à dimensão religiosa estar incorporada ao universo simbólico da sua cultura.

É comum nas religiões o uso de imagens e da linguagem simbólica. Jung (1964, p. 21) justifica essa prática “[...] por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana é que freqüentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente”.

As religiões historicamente conhecidas, tais como o cristianismo, budismo, kardecismo e outras, geralmente se concretizam em igrejas, onde seus adeptos vivenciam suas doutrinas e manifestam uma ordem simbólica.

[...] qualquer ação do homem pode assumir o valor dum símbolo, isto é, pode ser inserida num sistema de interpretações e de expressões com as quais o próprio homem procura precisar a sua própria relação com a realidade cósmica e com os outros homens, quer como indivíduos quer como associações [...] (BERNARDI, 1974, p. 28).

Nesse sentido, os mitos apresentam-se como expressões típicas da linguagem simbólica e como elementos constantes na cultura religiosa mágica de um povo. Aos olhos da cultura ocidental, muitas vezes as práticas religiosas *Kaingáng* não possuem uma coerência externa, no entanto elas dão conta de responder aos questionamentos do grupo cultural *Kaingáng*.

A atuação das Igrejas dentro das áreas indígenas é muito grande. Entre elas aparece a Católica como uma das mais influentes, que segue a doutrina cristã. Cenci (1994) relata que alguns índios *Kaingáng* participam, ao mesmo tempo, de mais de uma Igreja, mas a maioria diz ser católica. O Catolicismo Popular, pregado por João Maria, é presença marcante na reserva Terra Indígena *Xapecó*, tanto que acontece sempre, no dia 15 de setembro a festa do santo, na qual a participação da comunidade é bastante expressiva. Os *Kaingáng* mantêm um simbolismo do cedro plantado em forma de cruz e vêem o santo como alguém que está vivo. Eles preservam a memória de um santo que indica chá para as pessoas e existe na reserva a crença em São Sebastião (o Santo flechado). Observa-se a influência do cristianismo também em seus mitos, segundo a narração de um índio *Kaingáng* de Nonai (RS): “[...] o começo do mundo é como uma costela de adão de cipó. Todo mundo nascia junto. Aí levou um pedaço lá no lado do mato. Aí virou gente. Aí formou o povo [...]” (CENCI, 1994, p. 259).

Os fenômenos da natureza ainda causam medo aos índios. O temporal é um desses fenômenos que eles vinculam à idéia de culpa e castigo. Em oposição a água é o elemento que harmoniza o espírito, tanto que eles comentam que as pessoas com espírito desviado devem lavar a nuca pela manhã, antes dos passarinhos beberem a água. A reserva Terra Indígena *Xapecó* localiza-se numa região conhecida por sua produção de milho. Esta reserva pertenceu ao município de Xanxerê, que tem em seus eventos comemorativos a Festa Estadual do Milho,



mas hoje pertence ao município de Ipuacu. O milho, para os *Kaingáng*, sempre foi um elemento muito presente em suas vidas, utilizado como alimento.

Cenci (1994) relata ainda sobre a água como outro elemento da natureza que tem um significado importante na vida dos *Kaingáng* e está presente em seus rituais. Ao nascer, a criança recebe um banho preparado com várias ervas para deixá-la forte. Três tipos de rituais de batismo são praticados por eles. O primeiro para proteger do *acupli* ou *weicupli* (o espírito dos mortos), que é feito em casa ou próximo a uma fonte de água, do qual participam a mãe, a avó, esta que dá o nome da criança segundo suas inspirações, e o kujã; eles banham a criança com ervas colhidas no mato. O segundo ritual de batismo é realizado com pessoas próximas da família e padrinhos nas águas de João Maria; ligado à saúde e proteção, exige que seja feito por alguém que já seja iniciado no ritual e tenha domínio dele. O terceiro ritual é o realizado nas Igrejas oficiais por pastores e padres; no qual os padrinhos geralmente são brancos que vivem fora da reserva indígena. Os índios *Kaingáng* batizam suas crianças em várias religiões, porque acreditam que, com isso, elas ganham mais força.

## **CAPÍTULO II**

### **OS KAINGÁNG DANÇAM**

Neste capítulo, realizam-se a análise e discussão das categorias mais significativas encontradas nos dados coletados durante a construção deste estudo, das quais estão relacionadas aos referenciais bibliográficos escolhidos. Esta etapa apresenta três momentos especiais: o primeiro, que trata da cultura *Kaingáng* na comunidade da Terra Indígena de *Xapecó*; o segundo, que se refere à contextualização da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, e o terceiro, sobre as características das aulas de danças *Kaingáng*.

Os atores sociais que participaram da pesquisa são identificados de acordo com seus papéis sociais no grupo de danças *Kaingáng*, desta forma: professor de dança, professora figurinista, contadora de histórias e alunos.

#### **2.1 Cultura *Kaingáng* na comunidade da Terra Indígena *Xapecó***

Alguns aspectos a respeito da cultura *Kaingáng* na comunidade da Terra Indígena *Xapecó* mostram o modo de vida deste povo, suas formas de trabalho, arquitetura, atividades sociais, origem, parentesco e crenças que proporcionam uma leitura do contexto de suas danças.

A reserva indígena na opinião dos entrevistados; é para os índios *Kaingáng* a segurança de terem um lugar para morar. Esse significado é compreendido como resultado dos “contatos interétnicos” (BRANDÃO, 1986) dos povos indígenas com outros povos que iniciaram no período do Brasil Colonial, desde o século XV. Estes procederam à exploração, dominação e expulsão dos povos indígenas dos espaços que tinham para viver.



FOTO 1: da autora - moradias *Kaingáng* na reserva Terra Indígena *Xapecó*.

O cacique é o líder que comanda os índios *Kaingáng*, considerados por eles como protetor da tribo, a pessoa que estabelece ordem dentro da comunidade indígena. Existem outras lideranças na comunidade indígena. Os atores sociais comentam que no período de colonização das terras brasileiras, suas lideranças eram também pessoas não ligadas a suas origens. No entanto, a partir de 1970, com o advento da organização das comunidades indígenas, eles conquistaram esses direitos e passaram a buscar novamente líderes de suas origens.

Esses adventos se reportam à construção do movimento indígena, que se articulou com uma gama de organizações indígenas de reservas indígenas espalhadas por todo o Brasil e com organizações não governamentais: “A articulação com o movimento indígena fez com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando à defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e à educação escolar” (FERREIRA, 2001, p. 87).

Atualmente, muitos dos cargos de lideranças na comunidade *Kaingáng* estão sob a responsabilidade dos professores índios. São visíveis a consciência, o conhecimento e o envolvimento com a construção e organização política dos índios

que os professores entrevistados demonstram ter.

As formas de trabalho mais comuns entre os índios *Kaingáng* são o artesanato, a agricultura em terras de fazendeiros próximos e distantes da reserva, a educação, com a possibilidade de acesso aos professores nas escolas indígenas, e a saúde, com a implantação dos postos de saúde nas aldeias. Segundo os sujeitos entrevistados, em época da colheita de maçã, muitos homens vão a Fraiburgo em busca de trabalho, uma vez que as possibilidades na reserva indígena são poucas. Comentaram também que, atualmente, a comunidade indígena tem como prioridade investir na educação. Quanto ao trabalho indígena *Kaingáng*, alterou-se de um “[...] regime de subsistência *Kaingáng* baseada na caça, coleta e agricultura, para uma exploração da mão-de-obra indígena na agricultura; principalmente com a chegada do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1941” (NÖTZOLD, 2004, p. 6).

Para os atores sociais, a educação é um caminho que permite aos índios a sobrevivência digna no mundo do branco, por possibilitar a evolução do povo indígena, melhorando as condições de vida na reserva. O acesso à educação, que já contribuiu para o desaparecimento da cultura indígena, atualmente é visto pelos professores índios *Kaingáng* como uma forma de acesso do povo índio a melhores condições de subsistência. Freire (2001) aponta a imagem da escola construída pelos *Kaingáng* do sul do Brasil:

O desprezo manifesto em relação às línguas e culturas indígenas, estará sempre presente na imagem da escola construída pelos índios. Em relação a ela, por exemplo, os índios *Kaingáng*, da região Sul do Brasil, demonstram profunda desconfiança (FREIRE, 2001, p. 115).

Mesmo acreditando na educação como possibilidade de melhoria da vida na reserva, os atores sociais desta pesquisa relatam que muitos dos *Kaingáng* concluem o ensino superior, mas não voltam para aplicar seus conhecimentos junto ao povo indígena, uma vez que buscam empregos em outros espaços. Esse fato contraria a perspectiva de melhoria das condições de vida. Os entrevistados apontam as atitudes paternalistas do Serviço de Proteção ao Índio, como uma das ações que contribuíram para a marginalização dos índios *Kaingáng* na sociedade branca. O professor de dança cita a seguinte justificativa: “As atitudes paternalistas do SPI quando davam alimentação e algum modo de subsistência e não nos ensinavam nada”.

Segundo Azanha e Valadão (1991), o Serviço de Proteção ao Índio deveria administrar, os conflitos e defender os direitos dos índios. No entanto, progressivamente, passou a atender aos que tinham interesses em explorar terras indígenas, conseqüentemente, contribuiu para o massacre e extermínio de tribos indígenas. O histórico do SPI junto aos índios no Brasil, permite compreender o pensamento de repúdio e a consciência da situação de exclusão que os povos indígenas enfrentam atualmente, expressas nas palavras do professor índio.

A instituição escolar, quando estabelecida na Terra Indígena *Xapecó*, foi se ampliando de tal forma que necessitou aumentar seu espaço físico para atender os alunos índios. Conforme documento iconográfico produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (s/d), para atender a essa necessidade foi construído um conjunto de obras num total de 3.012,26 m<sup>2</sup>, composto pelos seguintes espaços: escola, centro cultural e ginásio de esportes. Esse projeto foi criado pelo arquiteto Ires Lopes da Silva, que pesquisou junto aos *Kaingáng*. Com base nas informações do índio “Bira”, que falou e esboçou desenhos de suas idéias para que o arquiteto pudesse projetar as estruturas de acordo com as crenças próprias de sua cultura. Assim, a Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre foi desenhada em forma circular, lembrando as antigas ocas indígenas.



FOTO 2: da autora - externo da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

O centro cultural foi inspirado na forma de uma tartaruga e possui um palco

circular com piso de concreto, rodeado de arquibancadas, no estilo dos teatros de arena. Este espaço é administrado pelo professor de dança e canto da escola e é geralmente utilizado para receber visitantes, realizar palestras, reuniões das lideranças indígenas e da pastoral; aula de Artes Indígenas e Língua *Kaingáng*; aulas, ensaios e apresentações do grupo de dança da escola. Há também um posto de venda de artesanatos produzidos por eles e livros que falam de sua cultura.



FOTO 3: da autora - vista interna do centro cultural.

Outra das atividades atuais dos *Kaingáng* é a participação em eventos nas comunidades não indígenas, tais como feiras, encontros, seminários, fóruns e outros, que reúnem pessoas de culturas diferentes e lhes possibilitam mostrar aspectos de sua cultura indígena. Nesses espaços eles expõem seu artesanato, falam em *Kaingáng* e discutem seu contexto. A professora figurinista confeccionou a roupa para os participantes e relata sua participação num destes eventos:

Eles chegavam, me cumprimentavam, eu cumprimentava eles e dava boas vindas em língua *Kaingáng*. Eles falavam na língua deles. Eu ficava perdida e não entendia nada. Eles não me entendiam e eu não os entendia. Eles tinham uma intérprete da língua deles que traduzia o que eles falavam. A gente sai fora da reserva e aprende as coisas e vê tantas coisas. A gente chega aqui e põe em prática.

Nas visitas notou-se que o centro cultural necessita de uma melhor manutenção e também de uma organização que possibilite à comunidade indígena *Kaingáng* em geral utilizá-lo e aproveitá-lo com maior frequência. Em todos os momentos da coleta de dados, com exceção das aulas de dança e das aulas de artes que a escola organiza, poucas atividades acontecem no período vespertino. Nem mesmo para as crianças e adolescentes que estudam no período matutino.

A comunidade indígena deve ter autonomia para apropriar-se da escola e dos espaços que lá estão, não ao inverso. Atitudes de não ocupar um espaço físico podem ser interpretadas como de resistência à forma como está sendo utilizado, não sendo aceito pela população como um espaço de vivência cotidiana de sua cultura.

O ginásio de esportes apresenta um desenho em forma de tatu, animal presente nas histórias, cantos e danças da cultura *Kaingáng*, e é utilizado pelos alunos e professores da escola para as atividades práticas das aulas de Educação Física, assim como para festas e eventos esportivos que envolvem toda a comunidade como os Jogos da Juventude Indígena, realizados pela Fundação Catarinense de Desporto, no período de 28 a 30 de abril de 2000.



FOTO 4: da autora - vista externa do ginásio de esportes.

A respeito de suas origens, os atores sociais revelam que o povo *Kaingáng* e os animais viviam numa grande sociedade, que, ao se formar, foi dividida em *Kamé*

e *Kair*. Como membros desta sociedade, aprenderam sua língua, dividiram-se e receberam suas pinturas. Os animais dividiram-se em *Kamé* e *Kairu* por suas diferentes características nos aspectos físicos e nas relações que mantinham entre seus pares e as demais espécies da natureza. “O tatu, por exemplo, seu casco é cheio de fissuras que desenham linhas verticais” (Professor de Dança). Apontam os *Kamé*, originados do tamanduá, e os *Kairu*, do macaco. Veiga (1994) e Crépeau (1995) também pesquisam sobre a origem *Kaingáng*, no entanto apontam o princípio formador do mundo personificado nos heróis míticos *Kamé*, o sol, e *Kairu*, a lua.

Essa organização interna em metades, *Kamé* e *Kairu*, de acordo com Tommasino (2000), é subdividida em quatro clãs, que por mais vez, são subdivididos em *Kamé* e *Wonhétky*, de um lado, e *Kairu* e *Votor*, de outro. As pinturas identificam os *Kaingáng*: as redondas são símbolo da metade *Kairu*, e as compridas, da metade *Kamé*. Os sujeitos desta pesquisa acreditam que essas marcas nasceram da relação dos animais que conviveram com os índios *Kaingáng* de mais tenra idade.

Tommasino (2000) também trata das pinturas comentando, que as da marca comprida, na língua *Kaingáng* são *rá téi* ou *rá joj*, e que alguns *Kamé* têm dois riscos, chamados de *rá táktéi*. As pinturas circulares dos *Kairu* são denominadas de *rá ror* ou *rá kutu*. Aponta, ainda, que o clã *Wonhétky* pinta com traços curvos dos cantos da boca às orelhas. Quanto às marcas circulares, o autor afirma que são dois ou três na testa e nas bochechas e que o *Votor* pinta círculos com carimbo de taquara. “Eles acreditavam que as pinturas protegeriam contra os raptos da alma, que seria proveniente de algum espírito ou fantasma de um parente, o que poderia causar-lhes a morte” (NÖTZOLD, 2004, p. 63).

As pinturas tribais são signos que os caracterizam como *Kaingáng* nos eventos sociais de que participam, seja na comunidade indígena, seja na não indígena, e a proteção, atualmente, é contra o enfraquecimento de sua identidade.

O parentesco deste povo é organizado pela consangüinidade e, segundo Tommasino (2000), construído de forma patrilinear, ou seja, filhos de pai *Kamé* são *Kamé*; filhos de pai *Kairu* são *Kairu*. Os pais escolhem os nomes para os filhos. Segundo a contadora de histórias: “Se o pai é *Kamé* (da lista comprida), o filho também é; se a mãe é *Kairu*, eu sou *Kairu*, sou da bola redonda. Então daí meus filho são dos dois fogos. É muito importante saber”. O fogo está relacionado como principal ritual dos *Kaingáng*, chamado de *Kikikoi*.

Para os *Kaingáng*, é importante saber a qual marca pertencem, uma vez que



peças da mesma pintura não podem formar família e ter filhos. Comenta a contadora de histórias: “Pra nós era primo irmão ser dois da mesma pintura. Não pode ser, pros índios é errado. Hoje nem tão somando eu acho. As índias *Kairu* que são das bolinhas vão namorar os *Kamé*, elas não vão namorar os *Kairu*”. É visível que essa forma de organização *Kaingáng* está desaparecendo, na medida em que se duvida da continuação da soma das partes *Kamé* e *Kairu*, e reflete, também, a questão da miscigenação com outros povos.

Para os atores sociais desta pesquisa, o *Kikikoi* é um ritual repleto de significados, pois seu contexto é marcado por elementos que expressam a identidade cultural *Kaingáng*. Dessa forma, encontra-se mais presente na memória dos professores índios da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

O *Kikikoi*, também conhecido como a Festa do *Kiki*, é, segundo Tommasino (2000), o principal ritual dos *Kaingáng*, realizado até as primeiras décadas do século XX. Após serem conquistados pelos brancos, seus *Kujã* foram perseguidos pelo Serviço de Proteção ao Índio, o que fez muitos grupos abandonarem a sua realização. Os índios *Kaingáng* que moram na reserva Terra Indígena *Xapecó* foram os mais resistentes e conseguiram resgatar esse ritual em 1976. Na época da realização, o ritual deve ser organizado como um oferecimento dos parentes de um índio *Kaingáng* morto recente, os quais seriam, então, os donos do *Kiki*.

O *Kikikoi* deveria acontecer aproximadamente a cada três anos, sendo dois desses para treinamento; três meses antes do dia marcado para realização da festa eles se reuniam para preparar a bebida, o *Kiki*. Em sua fala a contadora de histórias relata: “O *Kiki* é feito com mel e cana-de-açúcar, daí fazia aquela guarapa né. Ou então só mel. Ele fermenta, vai criando um álcool. Fica um licor bem gostoso”. O último *Kikikoi* aconteceu em 1999. O abandono desse ritual é explicado com o falecimento dos índios mais velhos – líderes que comandavam a festa – e a falta de ensinamentos dos rituais aos índios mais novos. A contadora de histórias relembra o último *Kikikoi*:

Nós estávamos combinando... Eu já dirigia os velhos. Eu já dirigia os que iniciavam a cantar e de começar a dança né. Eu entrava junto com eles no começo. Não sei é que morreram todos os nossos mestres, nossos capelão como diz o causo. Eu ia ajudar a fazer comida do índio, aos chás.

Na reserva Terra Indígena *Xapecó* apenas um índio *Kairú* é conhecedor de todas as rezas e rituais. Do mesmo modo, no lado *Kamé* existe apenas um, porém

este mora em outra reserva indígena, que fica localizada em Palmas-PR. A idade avançada em que se encontram esses dois índios dificulta o deslocamento de uma reserva a outra como também o comando dos rituais do *Kikikoi*, em razão da perda de memória que é comum em muitas pessoas idosas. Eles acreditam que os *Kujã* nascem com o dom da reza. Faz-se necessário ter pelo menos dois índios, um *Kamé* e um *Kairu*, que saibam as rezas dos rituais da festa, uma vez que existem momentos que são específicos para *Kamé* e outros para *Kairu*.

O dom da reza atualmente está extinto entre os jovens índios. Segundo os atores desta pesquisa, muitos desses jovens assumiram outras práticas religiosas, próprias da cultura branca, abandonando as crenças do povo *Kaingáng*. Desde o período do Brasil Colônia, os índios vêm sofrendo a interferência religiosa em sua cultura. Para os jesuítas, os índios não tinham religião, e “a grande recompensa para os missionários religiosos era de ver que, após alguns meses ou anos de catequese os índios rezavam as orações da Igreja e alguns eram batizados” (MARCON, 1994, p. 125). A contadora de histórias mostra resistir a esse processo, desempenhando seu papel social de benzedeira e curandeira, fazendo remédios e rezas, atendendo em outras residências.

Para os *Kaingáng* errar as rezas do *Kikikoi* é cometer pecado, interpretado com o pensamento próprio das religiões cristãs, neste caso transformado na cultura *Kaingáng* como forma de resistência ao processo de aculturação e de perda da identidade. A contadora de história comenta: “A reza no *Kiki* se a gente errou é como dever um pecado. Então a gente não pode errar”. Ela complementa ao dizer que no último *Kikikoi* realizado foi necessário acompanhar os *kujã*, para que eles não as errassem: “E eu junto com eles. Se eu não entrar no cemitério não saía nada. Eu já tava levando eles, levando eles iniciar. Já dava prá vê os meus manos... falando... Será que eles estão vivo ainda?” Percebe-se também a falta de contato e informação entre os próprios membros das famílias *Kaingáng*.

Os clãs *Kamé* e *Kairu* devem participar em igual número de pessoas, respeitando a simetria existente. Cada metade é responsável por rituais diferentes, de modo que a ausência do *Kujã* de uma das partes impossibilita a realização do *Kikikoi*. Se acontecer de um índio comprometido em participar faltar no dia marcado, o número de participantes de uma parte fica diferente da outra, com o que o ritual não acontece. “A cosmologia *Kaingáng* é aberta para a alteridade, sendo o outro, parte constitutiva de uma unidade. Costumam se referir à outra metade como – o

meu outro lado. Assim o oceano é dito: *ngoi kafon tu*, ou seja, “água sem o outro lado” (VEIGA, 1994, p. 52). As metades tribais na cultura *Kaingáng* não são antagônicas, mas complementares.

Para a organização do *Kikikoi* há uma divisão de tarefas por sexo, ficando as mulheres responsáveis pelo preparo da comida e os homens, pelas rezas, cantos e danças. Assim, percebe-se por que na escola indígena quem ensina a dança é um homem, não uma mulher. No entanto, no momento de dançar não há divisão por sexo ou idade.

As metades *Kamé* e *Kairu* encontram-se e caminham juntas em direção ao pátio dos fogos; nesse percurso, cortam ramos de arbustos e árvores, cipós e flores que encontram pelo caminho e enfeitam o corpo. A divisão acontece no início do *Kikikoi*, nas duas partes simétricas *Kamé* e *Kairu*, que devem dançar em formação circular, cada parte ao redor de sua fogueira para, ao final, unirem-se numa terceira fogueira. A contadora de histórias relembra: “A separação é assim no começo da dança grande, o *Kamé* é separado e o *Kairu* é separado. Dançavam numa roda, no fogo, no *Kiki* deles”. O professor de dança também relembra o último *Kikikoi*, ressaltando a participação das mulheres e crianças num dos momentos, quando todos caminhavam em direção ao pátio dos fogos para iniciar as danças do ritual.

A espiritualidade, crenças e simpatias próprias da cultura *Kaingáng* são pouco presentes no cotidiano dos índios atualmente. Eles acreditam que tenha sido para os seus antepassados uma forma de viver, ser e pensar o mundo com os índios mais velhos ensinando aos mais novos seus conhecimentos. O professor de dança relata:

Existiam muitas simpatias, dentro da própria religião, isto era importante. No passado isto era muito presente, atualmente a gente tem apenas alguns conhecimentos desse tipo. O mito ele faz com que a gente imagine ele e as coisas. Os conhecimentos indígenas fazem parte de nossa cultura, são mitos, que ajudam o povo, ajudam as famílias a pensar.

Uma crença do passado que foi relatada pela contadora de histórias é a dos olhos do serelepe: “Os pais caçavam os *Jótiti* (esquilo), retiravam seus olhos e colocavam em cima dos seus filhos homens quando criança para que eles tivessem a mesma habilidade dos animais quando crescessem”.

Para o desaparecimento das crenças, das práticas místicas e do uso de ervas medicinais, os entrevistados alegam como um dos motivos a chegada dos postos de saúde e o aparecimento dos médicos, que vieram substituir o *Kujã* que preparava os

seus remédios com ervas medicinais e rezas. Essa prática ainda é exercida pelos índios mais velhos, mas não pelos mais jovens, que buscam a cura para suas doenças consultando os médicos que atendem no posto de saúde da reserva indígena. Assim, admitem que as práticas indígenas estão desaparecendo aos poucos. Novamente apontam as Igrejas que catequizam e evangelizam os índios *Kaingáng*, negando sua cultura mística e suas crenças e fazendo-os crer que as práticas indígenas seriam uma forma de pecado.

Outro aspecto da cultura indígena *Kaingáng* que também está desaparecendo são as práticas de alimentação. Eles admitem que sua alimentação hoje é praticamente toda de origem do povo branco. No entanto, o artesanato *Kaingáng* se manteve e sua aprendizagem acontece primeiramente pela observação do modo de fazê-lo. Os atores sociais afirmam que, aos seis ou sete anos, os pequenos observavam as pessoas da família produzir o artesanato, colher cipó no mato para tingir de vermelho e usar o carvão com cera de abelha para produzir a tinta de cor preta para pintá-los. Hoje o que os motiva a confeccioná-los é a necessidade de sobrevivência “Quando eu era criança vi uma vez meu tio fazer artesanato. Eu só via meu tio fazer, via como ele preparava o material. Sempre tivemos tantas coisas e nunca soubemos valorizar o que tínhamos de bom” (Professora Figurinista). Portanto em sua fala um saudosismo a respeito das condições de vida dos *Kaingáng* em épocas passadas.

As lembranças da infância, observando os mais velhos confeccionarem artesanato, motivaram os índios para produzi-lo atualmente, com a expectativa de comercialização. Para os professores, o artesanato *Kaingáng* está em processo de extinção uma vez que os jovens não têm interesse em aprender e produzir. Atualmente, quem o produz são os índios mais velhos, que o vende e sobrevivem dele. “O artesanato, que antes tinha um caráter utilitário e ritualístico, tornou-se também uma fonte de renda para as famílias *Kaingáng*, sendo vendidos principalmente nos centros urbanos próximos à T.I.” (NÖTZOLD, 2004, p. 6). O artesanato é um dos conteúdos mais presentes na escola e está inserido na disciplina Artes Indígenas.



FOTO 5: da autora - tecelagem com palha - artesanato indígena *Kaingáng*.

Outro símbolo da cultura *Kaingáng* são as bordanas, também conhecidas como lanças. No passado, elas eram utensílios utilizados na caça de animais, que serviam como alimento aos índios; hoje são objetos de lembranças de momentos que fazem parte do figurino e dos instrumentos para dançar. Assim como os colares e pequenos chocalhos, também têm sua utilização na marcação do ritmo nos momentos de dança. Segurando a bordana na posição vertical com a extremidade pontiaguda voltada para cima, os dançarinos emitem som quando a tocam no solo.

As danças indígenas *Kaingáng*, segundo os professores entrevistados, eram apresentadas em forma circular, com movimentos uníssonos e em grupos, ou seja, nenhuma delas era dançada aos pares. Também referiram a inexistência de costume que marcava sua iniciação para a dança. Os entrevistados apontam as danças realizadas na festa do *Kiki*, na qual a dança do cemitério é um dos conhecimentos que permaneceram na memória da cultura *Kaingáng*. Dançada ao redor dos túmulos dos índios mortos, Nötzold (2004) relata que seu objetivo era romper os laços entre os índios vivos e os mortos. Observa-se que essa dança não faz parte do repertório das danças desenvolvidas pelos alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

A contadora de histórias comenta que no seu tempo de criança aprendeu as histórias, cantos e danças, que hoje apenas estão guardados em sua memória e dos

índios mais velhos: “O meu vovô o meu pai me ensinavam. Eu perguntava: pai e daí, o meu pai andava com os bichinhos? Ele dizia: andava dançando com os bichinhos eles me ensinaram”. As crenças indígenas são ainda passadas através da oralidade de pais para filhos. A destruição da cultura oral é apontada por Morin (2001) como uma das conseqüências do processo de alfabetização construído junto às culturas orais (as indígenas) com o objetivo de dever civilizacional. Afirma o autor: “A alfabetização não significa unicamente, ou principalmente, trazer o alfabeto. Significa também a destruição de culturas orais milenares, cujas existências não são consideradas” (MORIN, 2001, p. 26).

A contadora de histórias sente necessidade de registrar suas memórias uma vez que nem tudo consegue lembrar. Em determinados momentos, por causa de sua idade avançada, ela esquece do que está falando e cala tentando relembrar o passado.

Para a professora figurinista, os costumes e tradições precisam ser preservados para não desaparecerem. E uma forma seria por meio de cursos de artesanato e de projetos que conscientizem sobre a preservação da natureza, uma vez que o cipó utilizado nas cestas está acabando, com o que deixará de ser referência da cultura *Kaingáng*. Percebe-se que eles sentem necessidade de desenvolver o que Morin (2000) denomina de “consciência ecológica”, que, nesse sentido, seria o habitar de forma harmônica com todos os seres mortais.

Quanto ao seu modo de vida, os *Kaingáng* percebem que houve muitas mudanças, o que os leva a refletir sobre esse processo. Admitem não saber avaliar o modo de vida atual dos índios quanto a ser melhor do que no passado, no entanto expressam que a vida é difícil para eles: “Nós *Kaingáng* temos uma história que também foi muito boa, mas hoje nós estamos em uma outra vida, agora eu não sei separar se o passado era melhor do que hoje ou hoje é melhor do que o passado”.

A língua portuguesa é mais praticada entre o povo indígena da reserva Terras Indígenas de *Xapecó*. Os alunos da escola estão deixando de praticar a língua *Kaingáng*, preferindo até mesmo a inglesa e a espanhola, usando como justificativa a falta de sua utilidade no mundo do branco. Declara o professor de dança: “A língua portuguesa abafa a língua *Kaingáng*”.

A língua é a expressão imediata de relações sociais, que torna cada povo indígena distinto de todos os outros. Para Bemardi (1974), o processo de identificação também é um processo de distinção. Então, percebe-se que, pelo fato

de não ser usada como forma de expressão, perde-se pouco a pouco a identidade *Kaingáng*.

Um outro aspecto importante é a tinta de cor vermelha utilizada na pintura corporal para as danças da escola, a qual não é mais extraída da natureza, mas industrializada. Ainda, agora, a pintura corporal nos meninos é feita em todo o corpo, para chamar atenção do público no momento em que dançam. A própria dança não consta mais como parte de seus rituais, mas aparecem como forma de espetáculos, que desperta a atenção daqueles que a contemplam para as questões culturais do povo *Kaingáng*.



FOTO 6: da autora - pinturas corporais *Kaingáng*.

Para os professores entrevistados, quando um aluno, alguém do seu povo ou a própria escola nega sua cultura em detrimento de outra, está contribuindo para “matar o povo *Kaingáng* enquanto índio” o professor de dança desabafa dizendo que “os professores índios sentem isso todos os dias”. Eles relatam que aprendiam com seus pais a plantar, pescar, derrubar madeira, tirar mel, práticas de alimentação, mas hoje muitas práticas mudaram, não existem mais, mudando suas vidas.

A contadora de histórias comenta sobre esse aspecto: “O povo *Kaingáng* sempre aprendeu com a natureza, com os animais no mundo indígena. O pessoal começou apreender. Eu me criei e criei os meus filhos nas costas, hoje ninguém carrega os filhos nas costas”. A cultura *Kaingáng* no convívio familiar, no cotidiano indígena está desaparecendo, dificultando sua continuidade. Os entrevistados relatam que o povo indígena *Kaingáng*, seus pais, seus parentes passaram e passam por momentos de crise sentem-se perdidos e desvalorizados dentro de sua própria cultura. Esse fato é típico do processo de aculturação, pelo qual, segundo Bernardi (1974), no contato interétnico, os etnemas estruturais da cultura dominante são mantidos e os da dominada são desagregados. muitas vezes até desaparecendo totalmente.

Na opinião dos atores sociais, a mídia e as novas tecnologias também contribuem para desvalorizar o que é próprio das culturas indígenas, uma vez que supervalorizam as danças italianas, alemãs e as línguas inglesa e espanhola, usando seu poder para manipular a tudo e a todos. Esses fatores, para eles, dificultam o desenvolvimento de um trabalho que diz respeito à cultura *Kaingáng*; por isso, sentem-se impotentes ao motivar os alunos para praticarem suas danças, falar a sua língua, enfim, cultivar o que é próprio da cultura desse povo indígena. O professor de dança desabafa: “Tem momentos que os professores índios ficam sem saber explicar para os alunos a importância da língua e da dança *Kaingáng*, ficam sem resposta”.

Esse relato do professor mostra-se contraditório com algumas práticas da escola. A exemplo, o evento realizado pela escola que enfatiza a competição da beleza corporal. Percebe-se, portanto, que a prática é contraditória ao discurso, uma vez que este tipo de evento reforça o que a mídia televisiva vende, que é o corpo como produto, como um ideal para ser seguido. Nesse sentido, o corpo belo é o padronizado em medidas, na forma de se movimentar e se mostrar perante o outro. Neste caso, os conceitos de corpo e beleza não são discutidos, apenas imitados da cultura não indígena.

Se o corpo, como diz Porter (1992, p. 70), “[...] é o espelho do universo [...]”, não é propriamente a cultura indígena que está sendo refletida nessas práticas escolares. Ainda quanto às práticas escolares, afirma Giroux (1986) que normas, valores e crenças são transmitidos pela escola aos alunos índios, os quais estruturam suas relações sociais.



## **2.2 Contexto da escola indígena *Kaingáng***

Este item é reservado à compreensão dos dados que fazem entender o contexto da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, que é o espaço onde a dança indígena *Kaingáng* acontece. Organizaram-se nele três momentos distintos: a realidade da escola, aspectos sobre professores e sobre os alunos, especialmente, sobre os que participam das aulas de danças.

### **2.2.1 Realidade da escola**

Existem atualmente nove escolas na reserva Terra Indígena *Xapecó*, das quais uma é a Escola Cacique Vanhkre, que se localiza na aldeia de Samburá pertencente ao município de Ipuacu, assim como Pinhalzinho, Cerro Doce, Água Branca e Fazenda. As demais escolas estão distribuídas nas aldeias Matão, Paiol de Barro, Limeira e Guarani, pertencentes ao município de Entre Rios. É importante ressaltar que o povo indígena guarani também habita parte da Terra Indígena *Xapecó*.

Todas essas escolas atendem com o ensino de 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Somente a Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre oferece o ensino fundamental e o ensino médio completos. Sua frequência média era de 730 alunos no ano de 2004, com tendência de aumentar esse número nos próximos anos. Essa perspectiva deve-se à proposta das lideranças da reserva, em acordo com as prefeituras dos municípios de Entre Rios e Ipuacu, para locomoção de alunos índios até a escola.

Os alunos alvos da proposta de locomoção são aqueles que terminam seus estudos no 4º ano do ensino fundamental nas escolas das aldeias da reserva, aos quais é viabilizada a continuação de seus estudos a partir do 5º ano do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio em escola indígena. Essa idéia surgiu da necessidade de garantir a continuidade da língua e cultura *Kaingáng* a todos os alunos da Terra Indígena *Xapecó*, para que não se encerrem quando os alunos chegam no 5º ano do ensino fundamental. Segundo Ferreira (2001), com a criação da Funai em 1967, o ensino bilíngüe foi eleito como forma de respeitar os valores tribais. Desde então, essas práticas vêm sendo implementadas nas escolas indígenas. É visível a preocupação com a continuidade do processo educacional

indígena na estratégia de facilitar o acesso aos alunos das outras escolas da aldeia, à escola foco desse estudo.

A escola funciona no período matutino das 7h 45 min às 11h 45 min e vespertino das 13h 45 min às 17h. Possui uma estrutura física composta de nove salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros, uma sala ocupada para direção e secretaria, um ginásio de esportes, há uma sala para os professores, contendo um computador conectado à Internet, onde os professores lêem, se encontram, conversam, geralmente, na hora do intervalo. Ainda existe um laboratório de informática com vários computadores para uso dos alunos e professores.

Houve um tempo em que os computadores funcionavam e a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina pagava um funcionário e a manutenção dos computadores; o laboratório de informática existente na escola era funcional nos primeiros anos de sua implantação. No entanto, por falta de recursos do governo estadual, está em desuso. A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, no ano de 2004, não aprovou nenhum projeto das escolas indígenas nesse setor em virtude das mudanças no governo estadual. A escola insiste em apresentar o projeto na esperança de que seja reativado o laboratório de informática, uma vez que os computadores ainda estão na escola. Há a necessidade da vinda de técnicos para fazer a manutenção das máquinas e dar suporte no seu manuseio, para que este espaço funcione com eficácia.

Quanto à biblioteca da escola, tem um acervo bibliográfico em diversas áreas do conhecimento. Existem aproximadamente dez títulos que tratam de questões indígenas, dos quais três são obras construídas pelos alunos e professores em suas experiências pedagógicas na escola indígena, abordando aspectos da culinária indígena, artesanato, brinquedos e suas ervas medicinais, e um foi elaborado pelos professores bilíngües. Percebe-se o pouco acervo de livros na temática indígena, o que dificulta também a leitura de alunos e professores. Se a valorização da cultura indígena deve ser constante na escola, isso implica a existência de opções de leitura na biblioteca.

Nas paredes da escola destaca-se a exposição permanente do artesanato *Kaingáng* tais como: cestos, arcos, flechas e colares.

Atualmente, esta instituição escolar tem em sua grade curricular algumas disciplinas que tratam especificamente das questões indígenas; uma é Artes Indígenas, trabalhada desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino

médio, em que se desenvolvem conteúdos como artesanato, tecelagem, arte plumária, instrumentos musicais e ornamentos pessoais. “As aulas de artesanato *Kaingáng* são teóricas e práticas, sendo que de 5ª a 8ª série as aulas são mais práticas” (NÖTZOLD, 2003, p. 36). A Cultura Indígena trabalhada no ensino médio, mas uma das metas da escola é implantá-la, bem como Práticas Agrícolas, no ensino fundamental a partir do 5º ano. A língua *Kaingáng* é fortalecida com as práticas proporcionadas na escola, e são percebidas nos murais e nas identificações das salas, que utilizam escritos na língua *Kaingáng*. “A grade curricular já demonstra especificidade quando a escola optou oferecer a língua *Kaingáng* em detrimento de uma língua estrangeira” (NÖTZOLD, 2003, p. 25). Mostra-se a evolução, neste aspecto, na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, pelo fato de no ensino médio e fundamental do 5º ao 8º ano, as únicas disciplinas trabalhadas por professores não índios serem de Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia.

Segundo os atores sociais, a oportunidade de formação aos professores no magistério bilíngüe facilitou a organização da escola como mantenedora de sua cultura. Ferreira (2001) aponta esse fato como uma das exigências do Encontro de Lideranças Indígenas no ano de 1985, no qual a educação escolar foi enfatizada como insuficiente, pelo fato de a maioria dos professores não falar a língua indígena nem ter interesse em manter sua cultura.

Comentam que o curso de magistério bilíngüe foi oferecido aos povos indígenas *Kaingáng* e *Xokleng* e é um projeto criado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, juntamente com o Núcleo de Educação Indígena. Segundo Nötzold (2003) o curso foi realizado no período de 1998 a 2002. Foi programado para acontecer em quatro etapas durante quatro anos, sempre nos períodos de férias da escola regular, com os alunos freqüentando as aulas durante todo o mês de janeiro, uma semana no mês de março, quinze dias em julho e mais uma semana em setembro. A primeira turma teve a participação de 28 alunos *Kaingáng*.

O curso trabalhou a integração da língua portuguesa com as indígenas. Organizaram-se duas turmas: uma de origem *Kaingáng* e outra *Xokleng*. Segundo a Funai (1999), este curso foi oferecido no Colégio Caetano Costa, no município de São José do Cerrito-SC, e sua grade curricular foi organizada com uma base de 890 horas, com disciplinas comuns aos outros cursos de ensino médio, 460 horas com disciplinas de base específica aos estudos das culturas indígenas *Kaingáng* e

*Xokleng*, das quais 200 horas foram destinadas à disciplina língua *Kaingáng/Xokleng*.

Mesmo com todos os trabalhos voltados, atualmente, à cultura indígena, a maior parte dos eventos realizados na escola faz parte do calendário das festas nacionais tais como Dia das Mães, dos Pais, Páscoa, Natal, Dia da Criança e Dia do Índio. No Dia do Índio geralmente é organizada uma semana de atividades envolvendo vídeos, palestras e oficinas, para nas quais professores e alunos se envolvem até na limpeza do pátio da escola.

Outro evento comentado pelos atores sociais é a escolha da mais bela índia, quando as adolescentes índias desfilam no centro cultural num concurso de beleza. Este evento é semelhante aos concursos de beleza divulgados pela mídia, nos quais geralmente se escolhem adolescentes e jovens para projeção em carreiras de modelo, sendo este um dos atrativos em festas em que se explora a comercialização de roupas, bebidas, alimentos.

A escola indígena, ao se preocupar em preservar a identidade desses povos, precisa ser um espaço de vivências da cultura indígena, mas que, ao mesmo tempo, possa refletir sobre os mecanismos de controle cultural, não um espaço de reprodução de idéias manipuladoras que causam alienação do povo indígena. Destaca-se aqui a perspectiva da cultura como mecanismo de controle apontado por Geertz (1989), e também da visão de Forquin (1993), quando trata dos meios de comunicação e do poder de controle sobre a cultura:

O verdadeiro problema que os modernos meios de comunicação colocam é, segundo ele, o direito da responsabilidade, do poder de controle, sobre as mensagens e as redes: é um problema de ordem política muito mais do que de ordem técnica. É verdade que os meios de comunicação modernos podem ser e são frequentemente utilizados numa perspectiva de manipulação e de denominação contrária às exigências democráticas, o que engendra a inércia, a apatia, a desconfiança, a alienação do público (FORQUIN, 1993, p. 35).

Nas instituições de ensino que atendem o público indígena, também são organizados os conselhos de classe reunindo professores e, após, os pais dos alunos. Um dos problemas apontados nesses trabalhos é a falta de envolvimento de pais dos alunos.

Outro fato curioso é a distribuição da merenda aos alunos. Apesar de ser uma escola para pessoas de origem indígena *Kaingáng*, o cardápio não foi elaborado com base na culinária típica deste povo, pois nenhum tipo de comida típica

*Kaingáng* é servido aos alunos. No entanto, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (1999) publicou a obra, *Comidas Kaingáng*, fazendo um resgate da culinária desse povo, onde mostra seus pratos e a forma de preparo. Entre esses se encontra o preparo do ratão e do tatu (bichos da mata), *pise* (milho seco preparado nas cinzas), bolo azedo (assado em fogo de chão) e o broto do galho do pinheiro. A obra é fruto dos trabalhos dos professores e alunos junto às pessoas mais velhas da comunidade indígena.

Os professores compreendem que as escolas indígenas não podem ficar vinculadas apenas à cultura indígena, mas devem aprender os conhecimentos universais, como as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), língua portuguesa, história e geografia. Esses conhecimentos foram citados pelos entrevistados como exemplos do conhecimento universal, que os ajudariam a compreender o mundo branco, a fim de não serem mais enganados e, dessa forma, poderem lutar pelo seu espaço territorial e social. Nesse aspecto, cabe concordar-se com Morin (2001, p. 53), que argumenta sobre o conhecimento dizendo: “Sempre deve haver a integração de si mesmo, o auto-exame, e a possibilidade de fazer sua auto crítica. Para mim integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental”. Essa compreensão facilita entender-se a diversidade como múltiplas possibilidades sem hierarquias, que possibilitem a igualdade nos direitos humanos.

As escolas da reserva Terras Indígena *Xapecó* diferem das demais em sua administração por terem a participação do cacique da reserva. Além do cacique, trabalham na equipe administrativa da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, uma diretora que concluiu o curso técnico em magistério (casada com o irmão do cacique), um secretário e um coordenador pedagógico que também são professores de origem *Kaingáng*.

A educação na reserva Terra Indígena de *Xapecó* é mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com exceção da pré-escola, que há dez anos funciona na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre e é mantida pela Secretaria de Educação do Município de Ipuçu. “A gente está com uma proposta de também o pré-escolar passar para os cuidados do Estado. A Prefeitura muitas vezes não tem investido nestes professores para que eles pudessem também ser capacitados”. Os professores argumentam que o governo estadual e prefeitura municipal não trabalham dentro de uma mesma proposta, o que dificulta o trabalho e

o bom andamento da educação indígena.

Os Núcleos de Educação Indígena (NEI), segundo Ferreira (2001), foram criados a partir de 1981 em várias regiões do país, congregando em geral pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, técnicos das secretarias de Educação, entre outros. Segundo informação dos professores entrevistados no estado de Santa Catarina, o NEI representa os povos indígenas guaranis, *Xokleng* e *Kaingáng*; sua organização é paritária, contendo 50% de representantes dos povos indígenas, 25% da Secretaria da Educação do Estado e 25% das universidades (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Xanxerê e Universidade do Oeste – Chapecó).

A Funai (1999) informa que o NEI de Santa Catarina foi criado pela portaria E 414/96 e tem como objetivos propor e executar ações visando a uma proposta de educação escolar indígena intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada. Os povos indígenas são representados no NEI-SC da seguinte forma: um representante das pequenas escolas da reserva, um da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, dois representantes da aldeia dos *Kaingáng*, dois da aldeia dos *Xokleng* e dois da aldeia dos guaranis.

Este núcleo faz um planejamento anual para as escolas indígenas no Estado de Santa Catarina, a partir do qual, juntamente com as recomendações do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e a proposta curricular do Estado de Santa Catarina, os professores das escolas indígenas elaboram o projeto político-pedagógico para cada escola indígena.

As danças *Kaingáng*, no contexto da escola indígena, tiveram seu início a partir do desenvolvimento de um desses projetos. Embora, hoje as aulas de danças *Kaingáng* não sigam um projeto, os entrevistados admitem que a direção escolar continua apoiando a permanência do grupo de dança, dispondo-se a comprar materiais para a confecção dos figurinos.

### **2.2.2 Sobre os professores**

São em número de vinte e dois os professores que trabalham na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, dos quais 82% são professores índios. No entanto, quando se iniciaram os trabalhos da escola na reserva indígena, o quadro

de professores era formado somente por não índios. Foi no período de 1998 a 2002 que os professores de descendência indígena *Kaingáng* ingressaram na escola. Esse fato é decorrente da implantação do curso de magistério para professores índios, que resultou no fortalecimento da escola e da comunidade.

Quanto aos professores índios, 28% são formados no Magistério Bilíngüe. Para os entrevistados, esse curso contribuiu significativamente com o número expressivo de professores índios na escola. Comenta o professor de dança: “Os índios estudaram, aprendendo e praticando em sala de aula novas metodologias”. As novas metodologias aprendidas por esses professores foram motivadoras no exercício da profissão. O professor de dança continua seu comentário: “Os professores índios aprenderam a pensar no futuro”. O curso de Magistério Bilíngüe, segundo a Funai (1999), foi construído com as seguintes disciplinas: Metodologia da Alfabetização/Leitura, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Metodologia do Ensino de Língua *Kaingáng/Xokleng*, Metodologia do Ensino de Esportes.

Dos professores que trabalham no ensino fundamental do 1º ao 4º ano na escola, apenas o que atua no 2º ano no ensino fundamental não é índio. No ensino médio e fundamental do 5º ao 8º ano as disciplinas trabalhadas por professores não índios são Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia. Os entrevistados afirmam que a meta da Escola Cacique Vanhkre é ter todos os professores de descendência *Kaingáng*.

Os professores que trabalham com as disciplinas de História e de Educação Física são índios *Kaingáng* e os únicos já formados no ensino superior em suas respectivas áreas de atuação. Os demais professores estão cursando o ensino superior nos seguintes cursos: Geografia, História, Matemática, Educação Física, Biologia e Pedagogia. Todos trabalham com as disciplinas referentes ao curso de graduação que freqüentam.

Os professores desta pesquisa, no seu fazer pedagógico, entendem que precisam unir os conhecimentos da história e identidade indígena. Para eles deve haver a união dos conhecimentos num trabalho coletivo entre a língua, história, caça, pesca, tradições e danças *Kaingáng*. Essa tarefa de unir os conhecimentos é apontada por Morin (2000) como um dos desafios da educação do futuro, por ser um problema universal a fragmentação, a divisão e a desunião dos saberes, opondo-se

aos problemas e às realidades cada vez mais complexas, globais e planetárias. Assim, para o autor, ao compartimentar os saberes, torna-se invisível o contexto. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos.

Os professores da escola são conscientes da necessidade de introduzir sempre as questões indígenas em seus planejamentos. Dizem estar sempre falando aos alunos sobre a importância das danças, da língua e brincadeiras *Kaingáng*. O professor de dança diz: “Como professores entendemos a força da cultura *Kaingáng*, está nos alunos, no povo”. No entanto, na opinião dos professores, a escola não deve ficar vinculada apenas à cultura indígena. Eles entendem que os índios precisam compreender o mundo do branco, o que facilita liderar melhor a comunidade indígena. Volta-se a Morin (2000), quando trata da compreensão do conhecimento global: “O global é mais que o contexto é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, a sociedade é mais que um contexto é o todo organizador de que fazemos parte” (MORIN, 2000, p. 37).

Os professores entrevistados comentam que grande parte das lideranças da reserva Terras Indígena *Xapecó* atualmente está a cargo de professores índios. Exemplo desse fato é o cacique, autoridade máxima da reserva que cursa graduação em História. Também é fato que dos dois professores entrevistados um é formado no Magistério Bilíngüe, frequentando o curso de Pedagogia na UNOESC – Xanxerê. Os índios *Kaingáng* demonstram grande interesse pela educação.

O Estado tem oferecido vários cursos de capacitação para os professores do ensino fundamental e médio que atuam nas escolas indígenas. No entanto, essas oportunidades não são as mesmas para os professores da pré-escola, uma vez que eles respondem à educação do município e não têm oportunidades semelhantes ou pouco acesso aos cursos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

O grupo de dança *Kaingáng* da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre conta diretamente com o trabalho de três pessoas: o professor de dança, a professora de Artes Indígenas e a senhora índia da comunidade. O professor de dança coordena todo o trabalho do ensino da dança *Kaingáng* como atividade extracurricular; a professora de Artes Indígenas é a figurinista do grupo e em suas aulas confecciona, junto com os alunos, além de artesanato indígena, roupas para o



grupo de dança. A senhora da comunidade conta as histórias *Kaingáng* aos professores e alunos.

O professor de dança da escola ensina no grupo de danças *Kaingáng* aproximadamente há cinco anos. O motivo que o levou a organizá-la na escola foi, o fato de o povo indígena não valorizar sua própria cultura. Desabafa dizendo que, ao conversar com seus amigos índios, eles o incentivam a não desistir para que a cultura *Kaingáng* não morra. Esse fator motiva o professor a permanecer na escola na tentativa de conscientizar o povo indígena através das crianças e adolescentes sobre o valor da sua cultura. Diz ser o único que realmente trabalha, incentivando, orientando, motivando os alunos às vivências culturais *Kaingáng*, e que é um dos poucos que tentam fazer alguma coisa na reserva Terra Indígena *Xapecó*. Justifica a falta de interesse de outros professores da escola, que, em suas salas de aula, cuidam especificamente de outras matérias, sem relacioná-las com o universo *Kaingáng*. O professor de dança declara: “Estou desmotivado, tem momentos que me sinto só e não consigo avançar nos projetos de danças e cantos”. Ele comenta que foi o único professor que motivou os alunos a cantarem o Hino Nacional Brasileiro em língua *Kaingáng*, nas solenidades oficiais, principalmente em épocas de formaturas dos alunos da escola.

Já experimentou desenvolver as danças *Kaingáng* com alunos da educação infantil, mas diz não ter mais disposição para ensinar crianças nessa idade. Percebe-se a necessidade de um outro professor que desenvolva essa atividade.

O discurso e a prática dos professores indígenas não estão em concordância. Se há a consciência dos professores sobre o desenvolvimento da cultura indígena no espaço escolar, ela deveria estar no cotidiano da escola. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997, p. 61). Concordando com a autora e diante do desabafo do professor, se a cultura *Kaingáng* não for essencialmente presente na escola indígena, os gestos, movimentos e sentidos não serão deste povo indígena, mas de outras culturas. Há de se pensar também na construção da cultura *Kaingáng* nos corpos dos professores, pois, torna-se difícil ensinar o que não se vive, aquilo em que não se acredita ou realmente se apreende.

Outro fator que desmotiva os professores é a falta de recursos financeiros para alavancar seus projetos. Um dos projetos que estagnaram foi o de gravar um CD (Compact Disc) com o grupo de danças e cantos, pois a escola e comunidade

não tiveram condições de financiá-lo. Diante dessa situação, desabafa o professor: “Se eu tivesse um dinheiro, financiaria a gravação para a escola, assim valorizaria mais nosso trabalho”. Diante desta situação chama-se atenção para

o conjunto de reivindicações e dificuldades que a comunidade *Kaingáng* teve e continua tendo ao longo da implantação do ensino diferenciado, não é e nem será diferente das demais comunidades, pois as questões estão postas, o direito das comunidades indígenas a um ensino intercultural, diferenciado e específico. São os povos indígenas detentores do direito de decidirem sobre o que deve acontecer ou não, em suas escolas (NÖTZOLD, 2003, p. 43).

Portanto, é preciso que professores e comunidade indígena continuem discutindo, planejando e reivindicando, ou seja, construindo conjuntamente propostas para a escola indígena *Kaingáng*.

### **2.2.3 Sobre os alunos**

Os alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre apresentam-se voluntariamente para participar das aulas de dança e canto, tendo como único critério de seleção a idade que deve ser a partir de oito anos. O cacique da reserva e a diretora da escola não obrigam os alunos a participarem dessas aulas.

Entretanto, os professores sentem dificuldades em motivá-los para tais atividades, uma vez que a maioria dos adolescentes que freqüentam a escola manifesta pouco interesse pelas vivências da cultura *Kaingáng*. Percebe-se pelo trabalho de Nötzold (2003) que é inconstante o interesse dos alunos, como também dos pais, para a prática da cultura *Kaingáng*. Quando iniciaram as atividades indígenas na escola, também houve essa resistência, nos anos de 1990 e 1991; após, pais e alunos compreenderam o processo e aceitaram as vivências *Kaingáng* no espaço escolar. No entanto, o que se constata agora é a necessidade de motivar novamente os professores, para que por sua vez possam motivar os alunos, e assim sucessivamente.

Alunos que estudam no período matutino vêm até a escola em horário extraclasse e os do período vespertino são chamados em suas salas de aula para as atividades de dança e canto. Portanto, estes se ausentam de outra disciplina para participar das aulas de dança, o que deve prejudicá-los no desenvolvimento dos trabalhos escolares.

A idade cronológica dos alunos participantes desta pesquisa varia de 9 a 16 anos de idade, sendo 60% adolescentes de 13 a 16 anos de idade e 40% crianças de 9 a 12 anos de idade. Portanto, a maioria dos participantes é adolescente.

O tempo que estudam na escola indígena varia de três a oito anos: 40% de três a cinco anos e 60% de seis a oito anos. A maioria já passou por toda a educação das séries iniciais, ou seja, do 1º ao 4º ano na escola.

Quanto ao tempo de participação desses alunos nas aulas de dança, varia de dois a cinco anos: dois anos 20%, três anos 30% e cinco anos 50%. Percebe-se com esses dados que 50% há cinco anos estão no grupo de dança, ou seja, desde o sua criação na escola.

É importante ressaltar a filosofia da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre:

O preparo do aluno índio como ser capacitado de conhecimentos para em pé de igualdade não só defender seu direito quanto índio, mas também para ocupar sua posição na sociedade como cidadão brasileiro [...] reviver, valorizar e fortalecer a cultura e a Língua Indígena *Kaingáng* (NÖTZOLD, 2003, p. 34).

Comparando o tempo em que estão na escola com o tempo em que participam das aulas de danças *Kaingáng* oferecidas nela, constata-se que a maioria começou a participar das aulas desde que entrou na escola, não desistindo após os primeiros anos escolares. Por certo, já passaram as séries iniciais do ensino fundamental e permanecem ainda na escola indígena. O tempo de estudos contribui significativamente para motivar os alunos às aulas de danças *Kaingáng*.

Quando os alunos, falam que sobre a importância da participação nas aulas de danças *Kaingáng* justificam com a valorização da cultura do seu povo indígena, dizendo que, ao aprenderem aspectos de sua própria cultura, que para eles eram desconhecidos, desenvolvem o gosto pelos seus cantos, danças, pinturas e língua *Kaingáng*. Declarou o aluno-5: “Gosto da dança porque ela é do meu povo”.

Outro aspecto é que se percebem como atores sociais responsáveis por representar sua cultura e sua escola, mostrando aos demais alunos da escola indígena e em outras comunidades como nos municípios de Xanxerê, e Faxinal dos Guedes, as danças, cantos, língua e pinturas *Kaingáng* desenvolvidos nas aulas de dança.

O incentivo dos pais dos alunos que participam das aulas de dança e canto

*Kaingáng* na escola tem motivado a permanência nessas atividades. Os alunos relataram que os pais os incentivam a participar para não perderem a referência e para a continuação, valorização e defesa da cultura *Kaingáng* na comunidade; também por verem nos filhos a projeção da realização de seus desejos de cantar e dançar, o que não conseguiram fazer quando eram crianças ou adolescentes. Nesse sentido, eles estão vitalizando, ou seja, dando nova vida a sua identidade indígena. De acordo com Meliá (2000), a ação pedagógica, neste caso, está de acordo com o que é ser um bom índio *Kaingáng*.

Outro fator que demonstra o incentivo dos pais é a participação nos momentos em que seus filhos se apresentam na escola. Todos os alunos comentaram que seus pais os prestigiam assistindo às suas apresentações. O único motivo apresentado para que não haja a presença dos pais é o fato de as apresentações ocorrerem em outros municípios, o que dificulta o deslocamento.

Quanto aos alunos e ao domínio da língua *Kaingáng*, 80% consideram que a falam bem, 10% falam pouco e 10% não falam a língua. Sobre o uso da língua *Kaingáng* entre pais e filhos dos alunos participantes das aulas de dança e canto, 80% fazem uso e 20%, não. Dos que fazem uso da língua *Kaingáng* com seus pais, 10% usam com a mãe; 20% ,com o pai e 50%, com pai e mãe.

Todos os alunos que freqüentam as aulas de dança e canto comentaram que essa prática tem colaborado com a aprendizagem da língua *Kaingáng* e motivado os pais e filhos a utilizarem-na como forma de comunicação na vida cotidiana. Esses fatos demonstram que é preciso envolver os pais nas atividades da escola para que eles possam também construir a educação de seus filhos, tentando buscar o que Freire (2001, p. 115) aponta sobre a escola no universo indígena: “[...] dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola”.

Os alunos participantes desta pesquisa passam por várias experiências de apresentações com o grupo de dança. Durante o ano, apresentam-se aproximadamente dez vezes na escola e no mínimo duas em municípios próximos à reserva indígena, geralmente em Xanxerê e Faxinal dos Guedes, o que demonstra que a escola se preocupa em mostrar as danças *Kaingáng* nos municípios da região muito mais que na própria reserva.

A biblioteca é um dos espaços da escola que os alunos têm procurado para freqüentar, uma vez que em todos os momentos da coleta de dados estava com crianças e adolescentes lendo ou ainda fazendo seus trabalhos escolares. As visitas

dos alunos à biblioteca podem ser um espaço para a organização de estratégias de vivência da cultura *Kaingáng*, ao mesmo tempo em que se constrói o hábito da leitura, despertando-os para a leitura do mundo e a leitura da palavra. “Portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular pode ser um centro cultural e não um depósito silencioso de livros” (FREIRE, 2005, p. 33).

Futebol é também uma atividade esportiva visível nos momentos de educação física no ginásio de esportes, no centro cultural, no momento do recreio da escola e mesmo antes das aulas de dança, quando os alunos esperavam seus colegas chegar. O futebol é uma das atividades físicas e esportivas que têm uma cultura de movimento massificada no Brasil e no mundo, aceito como atividade profissional. Hildebrandt-Stramann (2001) faz uma crítica ao conceito de esporte quando trabalhado sem reflexão no espaço escolar; aponta dois princípios básicos superiores, que são: a regra do sobrepujar (no sentido de vencer) e a regra da comparação objetiva. Essas regras implicam competição, rendimento, vencedores e fracassados. “O sobrepujar e a comparação objetiva. Estes dois princípios gerais levam para uma normalização e para uma padronização dos movimentos dos espaços, dos aparelhos, e para uma acentuação da função comparativa do movimento” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 42). Nessa concepção pedagógica do esporte, a escola indígena precisa possibilitar aos alunos o seu entendimento e mudá-lo conforme seus interesses, suas necessidades e seu próprio modo de vida, ampliando os significados desses movimentos.

### **2.3 Processo educativo das danças *Kaingáng* na escola indígena**

O processo educativo das aulas de dança *Kaingáng* da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre perpassa pela compreensão das danças dos animais, com suas músicas relacionadas aos instrumentos, cantos e histórias que dão origem ao repertório das danças indígenas praticadas na escola. Abordam-se também planejamento, construção do figurino, estratégias para as aulas e o gosto dos alunos pelas danças *Kaingáng*.

#### **2.3.1 Danças dos animais: identidade cultural *Kaingáng***

A dança dos animais praticada na Escola de Educação Básica Cacique

Vanhkre é a foma que os índios *Kaingáng* utilizam para explicar às crianças sobre o *Kikikoi*. A contadora de história diz: “As danças dos bichinhos, pra gente enliar os pequenos, é isso que eu fiz com os nossos alunos no colégio Índio *Kondá* (antigo nome da Escola Cacique Vanhkre) que é a do *Jótiti* (serelepe) do *Kónhko* (a coruja). Todas as danças dos bichos fazem parte do *Kiki*”. Todavia, a significação que principia a dança para o índio *Kaingáng* é o divertimento, a animação. “A dança na tradição é pra animação. O significado dela é pra animar o grupo, pra animar o povo” (Professor de Dança).

Essas danças da Festa do *Kikikoi* (ritual de culto aos mortos) eram realizadas ao redor do fogo, em foma circular. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1999), o círculo é símbolo da animação que significa dar alma à vida; é muito utilizado nas formas dos santuários de povos nômades. Ainda é importante ressaltar: “Não importa se o símbolo do círculo está presente na adoração primitiva ou na religião moderna em mitos ou em sonhos, [...] ele indica sempre o mais importante aspecto da vida - sua extrema e integral totalização” (JUNG, 1964, p. 240).

A dança dos animais desenvolvida na escola indígena tem como base a interpretação das histórias *Kaingáng* da Festa dos Animais, que inicia quando chega a noite, logo que o fogo é aceso. Os *Kaingáng* da parte *Kamé* iniciam a dança ao redor de sua fogueira, logo após os *Kairu*.

O fogo é símbolo que marca o início da festa, tanto dos animais quanto do *Kikikoi*. Chevalier e Gheerbrant (1999) apontam-no como mensageiro entre o mundo dos vivos e o dos mortos. O fogo, neste caso, transmite as mensagens aos espíritos ajudando-os a seguirem sua viagem ao mundo dos mortos.

*Kajēr* (o macaco) é líder dos *Kairu*, por isso é quem inicia a dança na Festa dos Animais. “*Kajēr* é capelão, como diz no português; ele começa, ele é o chefe, cada um é um chefe. Um manda a turma do *Kairu*, e outro manda a turma do *Kamé*” (Contadora de Histórias). Ao entrar na roda que circula o fogo, ele leva sua companheira para dançar e cantar. Eles dançam e cantam três vezes, mas apenas ele toca o seu *xykxy* (chocalho). Sua posição inicial para dançar é sentada da mesma forma como se senta em sua árvore. A roda simboliza os ciclos da vida, as renovações, o reiniciar.

Henderson, citado por Chevalier e Gheerbrant (1999), diz que o macaco é mestre iniciático do visível ao invisível. No *Kikikoi* quem inicia é o *Kujã* dos *Kairu* (rezador dos rituais *Kaingáng*), na festa dos animais, o macaco seria a

representação do *Kujã*.

A árvore expressa no canto do *Kajër*; na definição de Chevalier e Gheerbrant (1999); três níveis do cosmo: o subterrâneo, pelas suas raízes; a superfície da terra; pelo seu tronco e galhos inferiores, e as alturas; por seus galhos superiores; que reúnem em si os elementos ar, terra, água e fogo. Outra árvore presente nos rituais é o pinheiro, que no *Kikikoi* é derrubado e entalhado, servindo de recipiente para a fermentação do *Kiki* (bebida).

O canto do *Kajër* para esses atores sociais fala sobre a relação do macaco com a palmeira, que é sua principal fonte de alimentação, assim como já foi também dos índios *Kaingáng*. “*Kajër* já cantou que ele estava lascando palmeira pra comer. É isso aí que ele cantou. Eu tinha tantas coisas... Ele se alimentava e ele estava de certo naquilo” (Contadora de Histórias). Percebe-se em sua fala o saudosismo do modo como viviam os índios *Kaingáng* no passado, principalmente em suas formas de alimentação.

Após a dança do *Kajër*, *Jótiti* (o esquilo), chefe dos *Kamé*, entra para dançar ao redor de sua fogueira. “O *Jótiti* levanta para iniciar sua dança. O *Jótiti* é *Kamé*, ele dança de pé os *Kamé* dele, tá pulando. Conforme ele pula, a gente pula também. O serelepe cantou de metido. Ele é bem metido, ele não tinha sentimento nenhum, é ligeirinho” (Contadora de Histórias).

Os entrevistados descrevem o *Jótiti* como um animal muito rápido e ágil, que chega a voar quando salta, relatando, que o movimento de pular rapidamente e de deixar a cauda ereta. O movimento feito pelo animal é para não sapecar sua cauda nas fogueiras das festas. O *Jótiti* é pequeno e sua fina cauda é maior que o restante de seu corpo. Dizem que na Festa dos Animais, estes também bebiam *Kiki* ao redor da fogueira. *Jótiti* entrou na roda dançando e rebolando, mas, por beber muito *Kiki*, ficou em *transe*, perdeu os sentidos e descuidou-se, esquecendo-se de levantar sua cauda, sapecando-a no fogo. Por esse motivo, os índios *Kaingáng* dizem que a cauda do *Jótiti* é fina e que, a partir deste acontecimento, ele a mantém sempre ereta, tomando cuidados ao dançar em volta das fogueiras. O *Jótiti* é símbolo de rapidez e agilidade. No imaginário *Kaingáng* é a forma física que os lembra do respeito aos poderes destrutivos do fogo.

O professor de dança, ao relacionar a Festa dos Animais com o *Kikikoi*, demonstra preocupação ao comentar sobre a bebida utilizada, para que o *Kikikoi* não pareça um encontro de incentivo ao alcoolismo. “Tomando a bebida, com o efeito

da bebida, os índios não ficavam bêbados, eles tomavam e entravam em transe”.

*Fóin* (o ouriço, ou porco espinho) é *Kairu*, sendo caracterizado pela contadora de histórias: “*Fóin* é bem quieto, só que ele é metido também”. Ao entrar na roda da Festa dos Animais, ele fala de seus espinhos, que são como agulhas que podem furar os outros animais. Por isso, não se deve provocá-lo, pois as agulhas são suas armas. Os espinhos do *Fóin* evocam a idéia de defesa exterior, de obstáculo, de dificuldades. Seus espinhos são a defesa natural do animal, são suas armas, que servem para expulsar o que lhe é desagradável. São armas semelhantes as bordanas *Kaingáng* (lanças) usadas nos momentos de caça e de guerra.

*Fenén* (tatu) é *Kamé* e estava em sua toca, quieto, ouvindo *Fóin* cantar; de repente, entrou falando de suas armas e defesas, enfrentando-o. Relata a contadora de histórias: “*Fenén* é metido, ele tem couro, ele veio e se esfregou no *Fóin*, entrou se batendo nele! Fique quieto que você não vai me machucar! de certo ele disse, no tatu nele não vai as agulhas dele”.

Na observação dos *Kaingáng*, *Fenén* é o único animal que se aproxima do *Fóin*, por ter uma estrutura corporal que o protege e defende dos espinhos deste. Os outros correm para longe dele e, assim como os outros animais, o *Fenén* canta suas próprias características. A toca do tatu é construída na terra, onde ele habita, identificada como símbolo de sustentação, fecundidade e regeneração.

A proteção do povo indígena também já foi interpretada nas pinturas corporais do *Kikikoi*. O *Fenén* é relacionado à sobrevivência, seja ela no tempo em que caçavam animais com objetivos de alimentação, ou seja quando eram caçados pelos bugreiros, que segundo Aued (1999), exterminaram tribos, chegando a cortar seus corpos em pedaços.

Sobre a proteção atual de que os povos indígenas necessitam Morin (2001) diz estar principalmente na tomada de consciência de suas próprias capacidades de federar-se, argumentando:

As pequenas civilizações com linguagens, sabedorias e culturas próprias estão ameaçadas porque são pequenas e falta-lhes o poder para se defenderem. A sua proteção hoje é muito difícil. A proteção não consiste em se fazer reservas – na concepção de zoo. Proteção não é apenas integrar, porque isso também significa desintegração das culturas (MORIN, 2001, p. 2).

*Kónhko* (coruja) é *Kairu*. Dizem os *Kaingáng* que ela tem sua inteligência; é



observada como um animal pequenino, mas com muitos poderes, habilidades e agilidades, que são próprias para pegar tudo do que necessita à sua sobrevivência. Por isso, pode ser considerada como símbolo de inteligência racional.

Observando os animais, os *Kaingáng* reconhecem-se também como seres dotados de inteligências necessárias à sobrevivência humana. Ao encontro desta idéia destaca-se a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) como um conjunto de capacidades ou habilidades mentais que geram e resolvem problemas elaborando ou fazendo algo que para uma cultura seja importante. Para o povo *Kaingáng* a importância cultural é de preservação da vida.

*Oi Non* (o lagarto) ainda não faz parte do repertório de danças e cantos do grupo de dança da escola. Ele é *Kamé* e entra na roda com sua companheira, que o segue pulando com um cesto cheio de pintinhos e, no pescoço, um colar feito de ovos. *Oi Non* usa o rabo para defender-se e proteger sua companheira e a comida; faz movimentos com seu rabo afastando todos, para então iniciar sua dança ao redor do fogo dos *Kamé*. Levanta-se e tem mais força que o *Jótiti*.

Para Chevalier e Gheerbrant (1999), o ovo é signo universal de nascimento do mundo, mas, para os *Kaingáng* simboliza riqueza e prosperidade. Os pintinhos, juntamente com os ovos, significam o alimento em fartura, a riqueza *Kaingáng*. O rabo do *Oi Non* contém toda a sua força. Roux, citado por Chevalier e Gheerbrant (1999), diz que ele é a noção da força guerreira e viril, símbolo fálico que em diversas culturas simboliza o pênis.

*Sēsĩ* (passarinho), dançado e cantado pelo grupo de dança *Kaingáng* da escola, é uma tradução que o professor de dança elaborou, passando sua letra original da língua portuguesa para a *Kaingáng*. Esta música, de autor desconhecido, foi aprendida pelos professores índios em curso de capacitação.

O professor faz este trabalho com o objetivo de motivar os alunos a aprenderem a língua materna e pelo significado do passarinho em sua cultura, que, segundo a contadora de histórias, foi quem ensinou os índios *Kaingáng* a fazer o fogo. Assim, ela ensina às crianças o que aprendeu. Quando todos os animais dançavam juntos na Festa dos Animais, entrou o passarinho. “Este ali pode dançar junto, porque este aí é *Sēsĩ*, do passarinho que ensinou o fogo”. Chevalier e Gheerbrant (1999) apontam o pássaro como símbolo da libertação da alma, por chegar mais rápido ao céu.

Após a quarta ou quinta volta dançando ao redor de suas fogueiras, os *Kamé*

e *Kairu* se encontram e se deslocam para o terceiro fogo, onde acontece o encerramento. *Kamé* e *Kairu* misturam-se e unem-se para a última dança da festa, marcando a despedida. A roda, assim como o círculo, é a manifestação universal da totalidade indivisa; nesse sentido, é o povo *Kaingáng* unido por sua identidade cultural.

Atualmente; os animais são para os *Kaingáng* personagens simbólicos de persistência e da continuação da vida, significando perseverança, força e luta. O professor de dança declarou:

Nossa gente sabe que os animais todos eles têm os poderes. Nos seres humanos também temos nossas habilidades, nossa inteligência, que é diferente dos animais. No caso dos animais eles têm poder, uma certa persistência na vida deles. O ser humano também tem isso e muito mais. Eu penso assim, nós, aos sermos comparados com os animais com a capacidade deles, com a inteligência deles, ativos, o poder que eles têm, como nós temos os poderes também. Nós temos tudo para nossa vida devemos continuar lutando, pois temos os nossos poderes também.

A agilidade dos bichos transforma-se em significado de luta do povo *Kaingáng* pelos seus direitos à vida. Eles mostram esse significado desde o período que marca a colonização do Brasil, com a chegada dos povos brancos. Ao refletir sobre as características dos animais, refletem sua própria existência, como pessoas persistentes que precisam continuar lutando para viver. Relacionando os diferentes sistemas de vida dos animais e seres humanos, percebem-se diferentes no grupo dos seres humanos, enquanto índios *Kaingáng*, pelo seu modo de ser e estar no mundo. Esta, sem dúvida, é configuração da educação estética no espaço da escola indígena.

Para Dominguez González (1990), a educação estética acontece no espaço escolar quando um professor educa seus alunos, levando-os a compreender e a formar uma concepção científica do mundo que os rodeia. Assim está contribuindo para o enriquecimento da vida espiritual, social e intelectual deles, enriquecendo seus valores e valorizando sua cultura. A possibilidade de pensar e refletir sobre os seus atos é para os *Kaingáng* o que diferencia o ser humano de outros animais. O pensamento reflexivo para os índios é uma habilidade utilizada tanto para o bem quanto para o mal. Ao pensar para o mal caracterizam como destrutiva a vida do ser humano. Suas armas e estratégias de luta se modificaram no decorrer dos tempos. Atualmente, demonstram resistência, esperança e perseverança, pois, em meio às

dificuldades de sobrevivência, buscam melhores condições de vida para o povo indígena. A professora figurinista comenta:

Nós pensamos em benefício do nosso povo, no crescimento do povo indígena. Apesar de todas as dificuldades que existem hoje no mundo em que nós vivemos, a gente não perde a esperança. Enquanto estamos vivos, nossa gente tem que está lutando.

Quanto aos aspectos da dança que marcam a identidade indígena *Kaingáng*, os professores apontam aqueles que participam do contexto da construção das danças, como a língua *Kaingáng*, os instrumentos musicais e os cocares. Comenta a professora figurinista: “O cocar é usado com a intenção de demonstrar as diferenças do povo indígena. O cocar é um artesanato de origem indígena. O cocar identifica os *Kaingáng*, e os demais povos indígenas”. Os cocares, *xykxy*, *turus* e pinturas são signos que diferenciam visual e sonoramente a cultura indígena das demais culturas. Para eles é a busca do respeito as suas diferenças.

### **2.3.2 Músicas *Kaingáng*: relações entre movimentos, instrumentos e cantos**

A música presente nas danças *Kaingáng* é realizada na relação do canto com os instrumentos de sopro e percussão.

A música carrega e encerra consigo um mundo de sons, sonhos, emoções e mensagens. [...] Não encontrando uma definição para música, consideramos como um grupo harmônico de idéias, optando por senti-la e acompanhá-la, assim como ela nos acompanha ao longo de nossas vidas (TORRES, 2002, p. 122).

Parafraseando a autora, a música acompanha a existência humana.

No *Kikikoi*, a música acontece num ritual sagrado de culto aos mortos, e na dança dos animais desenvolvida na escola indígena com as crianças, é um modo de ensinar algumas idéias e sentidos desse ritual.

A presença da música em rituais sagrados primitivos é mencionada por Wisnik (2002) ao relatar que, em todas as culturas tradicionais ocidentais ou orientais, a música já foi vivida como experiência sagrada, pois nela se trava uma luta cósmica entre o som e o ruído, tornando-se uma troca de sons entre a vida e a morte. A essa forma de música ele trata como modal, como músicas que procuram o som puro, como participante de uma espécie de respiração do universo. Por sua

vez, o ruído é definido por ele como desordenação interferente e o som, como um traço entre o silêncio e o ruído. Nesse limiar a música acontece.

Os índios *Kaingáng* apresentam em suas danças e cantos os instrumentos que chamam de *turus*, *xykxy* e bordanas, construídos de taquara sul e cabaça, denominada por eles de purungos. Esses materiais são extraídos da mata para criar ritmos e movimentos, sons frenéticos e mágicos. Na escola, eles são confeccionados pelos alunos com auxílio dos professores.



FOTO 7: da autora - *Xykxy*, instrumento musical utilizado nas danças *Kaingáng*.

O professor de dança comenta que o *xykxy* é um objeto sagrado que identifica uma tradição desde o princípio das metades *Kairu* e *Kamé*. Hoje é um artesanato, signo que simboliza a identidade cultural *Kaingáng*.

Os *turus*, também conhecidos como sopros, são uma espécie de flautas, feitos de taquara sul. Além da função de instrumentos musicais, os *Kaingáng* utilizavam-nos como forma de comunicação no período do *Kikikoi* entre as metades tribais. Conta-se que, para no *Kikikoi*, os *Kairu* vinham da aldeia de Pinhalzinho em direção a Ipuacu; paravam em alguns trechos do caminho e sopravam os *turus* para comunicar os *Kamé* de sua localização. Estes, por sua vez, respondiam da mesma maneira, indicando sua direção aos *Kairu* para que pudessem vir ao seu encontro. Lembra a contadora de histórias: “Então, quando sopravam lá em cima na serra, os índios escutavam o som e iam encontrar eles. Quando se encontravam, vinham

todos juntos ao pátio dos fogos”. Dessa forma, os *turus* eram instrumentos musicais e utilitários no cotidiano *Kaingáng*, uma vez que possibilitavam a comunicação entre as partes tribais.



FOTO 8: da autora - *turus* instrumento musical utilizado nas danças *Kaingáng*.

Outro elemento introduzido nas apresentações do grupo foram os *xykxy*, feitos de coco, que os professores compraram dos índios do norte do Brasil num de seus encontros com este povo. Utilizando taquara sul, cabaças, sementes de *kaité* e rosário, os alunos confeccionam seus instrumentos musicais sob a orientação dos professores.

A música primitiva, na concepção de Wisnik (2002), é o um processo relacional entre o som e o ruído, que emerge da relação do corpo indiviso da terra; dessa forma, o som e o ruído são inscritos nos corpos dos homens e das mulheres de onde se extrai o canto sonoro. Dizem que os mitos, quando falam da música, geralmente estão centrados em símbolos sacrificiais, e os instrumentos mais primitivos trazem em sua construção inicial o sacrifício de animais, tais como flautas feitas de ossos, tambores de intestino. São instrumentos que, em essência, estão ligados à vida e à morte; no caso *Kaingáng*, o sacrifício não seria animal, mas

vegetal.

Os cantos *Kaingáng* estão presentes nos momentos rituais e místicos no *Kikikoi* e nas danças dos animais praticadas na escola. Assim como a sua língua, os *Kaingáng* dizem que aprenderam a cantar com os animais. “Num contexto ritual e mítico a música é um espelho de ressonância cósmica, que compreende todo o universo sob a dimensão demasiado humana da voz” (WISNIK, 2002, p. 38-39).

Os cantos utilizados nas danças significam para os professores a aprendizagem da vida *Kaingáng*, da sua história passada, e da reflexão sobre a que ainda está por vir. Mostram-se críticos e conscientes no seu papel de educadores quando se preocupam com o futuro do povo indígena, atitudes que contribui para revitalizar a identidade indígena no espaço escolar. Os cantos *Kaingáng* são base para a criação das danças praticadas atualmente na escola. O professor comenta a dificuldade em traduzi-los para o português, uma vez que não narram uma história, mas expressam características, habilidades e a interpretação de sons emitidos pelos animais do convívio com os índios.

*Kajēr*, *Jótiti*, *Fenén*, *Kónhko*, *Fóin* e *Sēsī* são os cantos a seguir descritos por fazerem parte do repertório de danças praticados pelos alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre. O professor de dança traduziu para aqueles que não dominam a língua *Kaingáng* aproximaram-se de sua compreensão.

### ***Kajēr***

*Ã tirin, tirin*

*Tãnh pãh jugjãg ñi jugjãg ñi*

### **Macaco**

Ih, ih, ih

O tronco da palmeira.

### ***Jótiti***

*Jótiti t̃y*

*ã mymág t̃y*

*vēnh kri feg k̃y*

*ti kusín k̃y*

*my s̃i my s̃i*

*my s̃i keĩ*

**Serelepe**

Serelepe e sua cauda  
 Grande ela é  
 Em pé a coloca  
 Ele sapeca sua cauda  
 Pequena, pequena,  
 Pequena ela ficou

**Fóin**

*Ker inh no mág ti*  
*Ker inh no mág ti*  
*Ker inh no mág ti*  
*Ã jag ki togtov*  
*Togov, togtov ov, ov, ov.*

**Ouriço**

Cuidado com minhas grandes flechas  
 Em vocês estouram  
 Estouram, estouram.

**Fenén**

*Jãpãn mág*  
*Jãpãn gránh*

**Tatu**

Gengiva grande  
 Gengiva mole.

**Kónhko**

*Kónhko, Kónhko*  
*ã ne*  
*ã sī hãra*  
*nén mǎg tī*

**Corujinha**

Corujinha, corujinha!  
 Por que você?  
 Você que é pequena, mas  
 Consegue pegar – caçar

**Sēsī**

*Sēsī t̄y kyr ken k̄y*  
*Is̄y Kyr s̄or ke m̄ū ge*  
*Sēsī t̄y ga kri t̄i*  
*Kar t̄y kynhm̄y t̄ēv t̄i ge*  
*Vera p̄ēn, p̄ēn, p̄ēn.*  
*Nigé n̄igé, n̄igé*  
*Vīrin ke ra iḡēvy*  
*Ēg t̄y jag n̄igé k̄ēgm̄i jé.*

**Passarinho**

Como o passarinho canta  
 Eu também quero cantar  
 O passarinho vive em cima da terra  
 Mas ele também voa alto  
 Olha o pé, pé, pé.  
 Olha a mão, mão, mão.  
 Se o passarinho canta  
 Eu também quero cantar  
 De biquinho para o chão  
 E as asinhas para o céu  
 Olha o pé, pé, pé.  
 Olha a mão, mão, mão.  
 De uma volta meu amigo e um aperto de mão.

(Autor desconhecido)



### 2.3.3 Danças *Kaingáng* apreendidas na escola

Os movimentos coreografados para as danças indígenas não são para os professores um aspecto que os identifica como índios *Kaingáng*. No entanto, constata-se que permanece a idéia de observação dos movimentos dos animais. A imitação destes nas coreografias atuais ainda é presente, como também permanece a classificação dos animais em *Kamé* e *Kairu*, com bases em seus movimentos característicos.

Conforme os relatos da contadora de histórias, cada animal tem uma posição inicial na sua dança sendo ela sentada ou de pé, e determina a divisão das metades tribais. Nessa divisão, o *Kajë*, *Fóin* e *Kónhko* são animais pertencentes aos *Kairu*, que iniciam as danças sentados, e *Jótiti*, *Fenén* e *Oi Non* são *Kamé*, que iniciam de pé.

Na escola o professor organizou uma seqüência das danças dos animais para serem aprendidas e exercitadas, a qual é seguida também nos momentos de apresentação. O primeiro momento é a entrada dos dançarinos no palco do centro cultural, os quais formam duas colunas, uma de meninos e outra de meninas. A entrada é marcada por uma corrida moderada dos bailarinos que circulam o palco.

A primeira dança é a da apresentação das partes tribais, quando eles se organizam em formação circular concêntrica, com as meninas ao centro e os meninos no espaço externo. À medida que estão na formação concêntrica, quanto mais próximos estão os bailarinos do centro, mais íntima se torna a união na idéia de um só corpo; à medida que se afastam do centro, mais se percebem suas diferenças. Os meninos tocam seus instrumentos e as meninas dançam no centro em movimentos giratórios. Neste momento ao dançar e cantar, eles fazem o cumprimento dos *Kamé* e dos *Kairu*, saudando as pessoas presentes.

A dança da *Kónhko* é a segunda, que acontece no centro do palco. Nesta formam duas fileiras: uma com meninos e outra com meninas, posicionados frente a frente. Os meninos iniciam a dança pisando firme no solo para marcar o ritmo com os pés; deslocando-se para frente, aproximam-se até quase se encostarem ao grupo das meninas; retornam à posição inicial com a mesma intensidade, mas deslocam-se de costas, sem desviar o olhar das meninas; eles tocam seus instrumentos ao mesmo tempo em que dançam. O mesmo movimento é repetido pela fileira de meninas, que inicia logo quando eles retornam a suas posições iniciais. As fileiras

movimentam-se de forma uníssona, lembrando o tronco do pinheiro que é cortado para o preparo do *Kiki*. O tronco da árvore simboliza a coluna, o eixo que sustenta o mundo.

A terceira é a dança é do *Jótiti*, na qual voltam a formar um círculo; após, todos dançam juntos, misturando-se ao centro. O movimento é marcado por dois saltitos num só pé; pé direito e esquerdo são alternados sucessivamente. Quando o pé direito toca o solo, a pema esquerda está flexionada, e vice-versa. Os movimentos com pemas e pés são os mais visíveis nas danças *Kaingáng* praticadas na escola; eles são apresentados de forma uníssona, sempre em direção a terra, com formações variadas, diferindo da idéia circular das danças organizadas ao redor dos fogos na Festa do *Kiki*.

Ao assistir às danças indígenas, percebe-se também nos movimentos a presença do gesto de veneração a terra; pés sempre pisando com força intensa no chão, a cabeça e o olhar em direção ao solo, em nenhuma vez apontando para o alto. Num primeiro contato, ao observar sem conhecer o processo de criação das danças praticadas pelo grupo de dança da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, jamais se diria que suas danças não têm características indígenas *Kaingáng*, mesmo que os professores neguem os movimentos da dança como aspectos de sua identidade indígena. O professor de dança comenta:

Eu me identifico mais com os cânticos. Ensinar como fala. Ali que sai a voz, sai o som, tudo. As vozes das crianças, há uma compreensão, a gente compreende, o que está cantando, o movimento, a dança em si ela não vai nos identificar, o que identifica mais nossa identidade seria a língua, o idioma. Temos os chocalhos, os apitos, que também nos identificam, como as coisas da natureza. Estes são do nosso povo.

Não se reconhecer índio nos movimentos de suas danças mostra o enfraquecimento de sua identidade cultural no principal aspecto, aquele que de todos os outros é a marca da existência de cada pessoa, o seu corpo.

Existe uma necessidade de desenvolver, junto aos professores índios, o entendimento do esquema corporal, para que também estes possam, junto com seus alunos na escola, entendê-lo. Ao criarem coreografias para as danças *Kaingáng*, estão mostrando em movimento o corpo indígena, olhado num outro tempo, espaço, momento e significados. No sentido de sua cultura, expressam nessa linguagem artística suas dificuldades, tristezas, alegrias, enfim, sua vida indígena.

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção [...] será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo [...] o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

O movimento da dança *Kaingáng* não é cópia do que dançavam no passado, mas criação atual. Uma dança, quando realizada em qualquer situação, nunca é igual, sempre é um novo momento com emoções diferentes. O corpo, ao dançar, expressa essas modificações. Esse é um processo contínuo e constante, para Katz (1994), numa ação de co-dependência do corpo e do ambiente cultural. Mesmo que os movimentos das danças *Kaingáng* fossem ensinados hoje, passo a passo, pelos índios anciões aos mais novos, jamais ela seria dançada da mesma forma que o foi no passado.

Na expressão do professor de dança: “Este trabalho faz uma reflexão sobre a união indígena. Eu sou *Kaingáng*, tenho minhas danças”. Há uma contradição em sua fala a respeito de sua identidade indígena: em sua fala anterior declarou que as danças não identificam o povo *Kaingáng*, mas, neste momento, diz que o fato de as danças existirem faz com que sejam unidos e se identifiquem como tal.

### **2.3.4 Planejamentos das aulas de danças *Kaingáng***

O ensino e aprendizagem das danças dos animais dão-se na escola, através da oralidade das memórias dos índios mais velhos, que dedicam um pouco do seu tempo para contar aos mais novos, o que aprenderam com seus antepassados, e das aulas a respeito da cultura *Kaingáng* oferecidas pelas escolas da reserva Terra Indígena *Xapecó*. O professor planeja suas aulas de forma que elas sejam coreografadas com base nas histórias e cantos de sua cultura, que são memórias expressas oralmente pela contadora de histórias que auxilia o grupo.

Os objetivos que ele propõe no desenvolvimento deste trabalho são de revitalizar e fortalecer a língua *Kaingáng*; o processo de criar as danças tem a finalidade de manter as diferenças do povo indígena. Ao contar as histórias dos animais que falavam *Kaingáng*, eles dizem estar fazendo com que seus alunos desenvolvam a imaginação ao mesmo tempo em que lhes mostram o mundo em que vivem hoje. Comenta o professor de dança: “É importante, quando nós estamos dançando e cantando, as danças e cantos trazem para nossa vida um valor, a

diferença, uma coisa diferente do povo branco e do povo índio. Também trazem uma história, no caso uma coisa que já não existe mais”. Para os professores, quando os alunos conhecem as histórias da cultura *Kaingáng*, percebem o que os torna diferentes dos demais povos.

Coll, citado por Darido e Rangel (2005), afirma que os conteúdos no contexto educacional precisam ser pensados em três dimensões: a conceitual (o que se deve saber?), a procedimental (o que deve saber fazer?) e a atitudinal (o como se deve ser?). No caso da educação indígena, podem ser classificados em conceituais e procedimentais, os conhecimentos que são específicos de sua cultura tais como as músicas *Kaingáng*, a oralidade da língua *Kaingáng*, a confecção de instrumentos musicais, a construção do figurino e as histórias voltadas às vivências das danças e cantos. Quanto aos atitudinais, são os relativos aos valores, à manutenção da identidade cultural *Kaingáng* e à vivência do conceito de ecologia.

Dessa forma, o professor relata que, quando conhecem a história do ponto de vista *Kaingáng*, percebem a extinção dos animais e a necessidade de permanência na memória cultural da participação deles na construção de suas vidas. É uma forma de provocar reflexão no povo indígena para a necessidade de conservação do meio ambiente natural. Ao cantar e dançar, eles lembram as histórias de seu povo e da situação em que viviam seus antepassados em épocas de maior tranquilidade e harmonia com a natureza.

Os professores índios, ao expressarem tristeza com a situação de destruição do mundo em que vivem, apontam a agricultura como um dos fatores de destruição da vegetação nativa e refletem o conceito de ecologia dos seus antepassados. O professor de dança argumenta:

Tudo isto, as danças e cânticos às vezes trazem pra nós, uma lembrança da história do nosso povo, uma lembrança do passado. A história da floresta, dos rios que não eram poluídos, a vida de fartura dos povos indígenas, toda alimentação, o povo, a tranquilidade do povo. A natureza está totalmente diferente. Hoje a situação é outra terrenos, as terras hoje é tudo mais agricultura. Tudo destruído. Apesar de ter mudado toda a vida do povo indígena com esses contatos com a agricultura, Quando cantamos, sabemos que os animais não existem mais, ou muito pouco na região, mas a gente sabe que é nossa história e esta é a diferença.

Nesse contexto, é importante ressaltar o conceito de ecologia profunda de Capra (1999), que comungam com o conceito de ecologia dos antepassados indígenas *Kaingáng*. “A ecologia profunda não separa seres humanos – ou qualquer

outra coisa – do meio natural. [...] A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (CAPRA, 1999, p. 26). Percebe-se que os professores índios são conscientes do processo de destruição desse modo de conceber a vida dos seus antepassados e tentam resgatá-lo por meio de suas danças e cantos.

### **2.3.5 Organização e relacionamentos nas aulas de danças *Kaingáng***

As crianças e adolescentes que estudam no período matutino chegam à Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre no período vespertino. Na hora marcada para o início das aulas, o professor solicita aos alunos presentes que chamem os colegas que estão em seus horários de aula regular com outros professores da escola. Alguns desses professores não liberam os alunos no momento solicitado. Então a diretora da escola intervém, solicitando-lhes a dispensa para participarem das aulas de danças *Kaingáng*.

Os alunos e professor respeitam-se mutuamente e são organizados durante a aula; eles ouvem atentamente o professor e realizam as atividades solicitadas por ele. O início da aula geralmente acontece numa pequena sala do centro cultural, onde o professor reúne seus alunos para falar sobre as danças e cantos que serão praticados e a ordem em que serão executados; comenta sobre as histórias dos animais, ora falando na língua *Kaingáng*, ora em português. Após os períodos de recesso escolar, ou quando o grupo, por algum motivo, fica algum tempo longo sem dançar, reiniciam os trabalhos lembrando o que dançaram em aulas passadas.

Após as informações, ele encaminha os alunos ao palco do centro cultural para iniciar o momento da vivência das danças. O professor distribui os *xykxy* e *turu* aos meninos que desempenham a função de tocar os instrumentos. De forma organizada e sem muito barulho, eles vão ao encontro do professor, apanham os instrumentos e retornam aos seus lugares. Antes do início das danças, o professor solicita que prestem atenção no momento da execução, motivando-os para que dancem e cantem com vontade e disposição. Dessa forma, as aulas de dança observadas durante este estudo transcorreram baseadas no bom relacionamento interpessoal entre professor e alunos, como também entre os próprios alunos, situação que “a inteligência interpessoal denota na capacidade de entender as intenções as motivações e os desejos do próximo” (GARDNER, 2000, p. 57). O

clima de respeito é visível, facilitando a organização no desenrolar das aulas de dança.

### **2.3.6 A construção do figurino para as danças *Kaingáng***

Em outras aulas, segundo os professores do grupo, ocorre a confecção dos instrumentos e figurinos para as danças *Kaingáng* da escola. O figurino utilizado para a dança indígena *Kaingáng* atualmente é composto de vestidos feitos de sacas de algodão ou linhagem para as meninas, em cores amareladas ou tonalidades que representem a cor da terra, estampados com a pintura dos *Kamé* e *Kairu*.

Os entrevistados revelam que os índios mais velhos da tribo faziam suas roupas no passado com fibras de urtiga, principalmente no inverno, quando o frio é intenso nesta região. Essas roupas eram de cores amareladas, em tons da terra, devido ao tipo de matéria prima utilizada para a produção do tecido.

Os meninos usam a pintura das marcas *Kamé* e *Kairu* no corpo. Segundo o professor de dança, eles pintam seus corpos para as apresentações de suas danças de forma diferente daquela dos seus antepassados. Estes utilizavam somente a cor preta extraída do carvão misturado com a água; hoje, utiliza-se também a cor vermelha de tintas têmperas guache, geralmente compradas em casas especializadas, utilizadas nos trabalhos escolares. Calções pretos também compõem o figurino dos meninos.

Todos enfeitam o corpo usando acessórios tais como colares e cocares. O cocar, para eles, lembra as guerras que o povo indígena enfrentou no passado. As roupas, colares e cocares são construídos junto com professora de Artes Indígenas da escola, que utiliza materiais como sementes de *kaité* e rosário e tingem-as com tintas extraídas da vegetação nativa.

O trabalho da dança na escola indígena, na construção envolve um processo transdisciplinar, visível na relação dos trabalhos do professor de dança na escola, com a professora, que colabora na construção do figurino em suas aulas de artes, e dos índios mais velhos da comunidade indígena, que contam suas memórias e histórias da cultura *Kaingáng*. A transdisciplinariedade “[...] corresponde a uma integração total dentro de um sistema globalizador, de modo a explicar a realidade para além do parcelamento disciplinar. [...]” (ANASTASIOU, 2003, p. 52).

Ao mesmo tempo em que iniciam um processo transdisciplinar na construção

de suas danças indígenas, os comentários dos professores são contraditórios ao contexto da transdisciplinaridade; entre esses se destaca o realizado pelo professor de dança:

Quando a gente está dançando e cantando sobre os animais, as danças e cantos ajudam a pensar um pouco além de praticar a língua dançar e cantar. Ajuda a gente, não só valorizar a cultura, é uma forma também de colocar na cabeça dos alunos que eles aprendem coisas, diferentes dos livros didáticos e da língua portuguesa, coisas específicas do povo indígena.

A expressão do professor “colocar na cabeça dos alunos” denota a tendência tradicional de escola. Essa, não tem como princípio a construção do conhecimento de forma coletiva. “[...] o que subjaz à prática desse professor: uma folha de papel em branco; tábula rasa. [...]” (BECKER, 1994, 89). Nessa tendência, o aluno é apenas um receptor, e o professor é o responsável pela transmissão dos conhecimentos já prontos e acabados, aquele que preenche os espaços em branco (o corpo do aluno).

### **2.3.7 A periodicidade das aulas de dança e a freqüência dos alunos *Kaingáng***

Quanto aos períodos, as aulas de dança acontecem em dois encontros semanais no período vespertino, para alunos que freqüentam a escola no período matutino e também vespertino, com duração de uma a duas horas. São intensificados os encontros quando há previsão de apresentação do grupo de dança na escola ou na comunidade. No entanto, no período de coleta de dados, as aulas não aconteceram de fato nessa periodicidade relatada, uma vez que dos 13 encontros previamente agendados com o professor para acompanhar os trabalhos do grupo de dança, somente 30% aconteceram de fato; os outros 70% não aconteceram.

Foi constatado com esse fato que não existe um cronograma regular para as aulas de dança, o que deve dificultar a comunicação entre os professores para dispensarem os alunos que participam da atividade. As aulas são agendadas de acordo com as necessidades das apresentações, que acontecem ora a convite da comunidade, ora em razão dos que agendam visitas à reserva, por intermédio da escola.

Outro fato é que no período de recesso escolar, nos meses de janeiro,

fevereiro e julho, as aulas de dança também são suspensas. Segundo o professor, quando reinicia sempre é feita uma retrospectiva do que foi ensaiado. Por fim, quando o professor de dança se ausenta por algum motivo particular, não há uma outra pessoa na escola que assuma as aulas de dança e cantos *Kaingáng*. Dessa forma, o trabalho fica totalmente estagnado, como aconteceu no período de eleitoral de 2004, quando ele se ausentou por noventa dias para trabalhar em sua campanha eleitoral para vereador do município de Ipuáçu-SC.

Durante as aulas de dança e cantos *Kaingáng*, tiveram sempre uma participação igualmente dividida meninos e meninas, perfazendo um total de 26 alunos. Segundo o Professor de Dança, o grupo é composto por trinta crianças e adolescentes, alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, sendo a maioria deles adolescentes, com poucas crianças do ensino fundamental na faixa etária de oito a nove anos de idade. Observa-se também que, durante as aulas de dança *Kaingáng*, crianças que não participam do grupo assistem às aulas.

Numa análise do desenvolvimento da dança na escola, Marques (2003) registra que foi a partir de 1997 que a dança passou a ser mencionada em documento nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como parte integrante da arte. Mesmo assim, quando presente nas escolas, é vista esporadicamente em produções para festas comemorativas na escola.

O compromisso e a continuidade do trabalho da dança na escola perpassa também pela idéia de integrá-la efetivamente como conteúdo ou componente curricular da escola, com dias e horário variados, possibilitando experimentação por todos os alunos, despertando o gosto pelas danças *Kaingáng*, valorizando-as, assim como o são outros conteúdos e disciplinas já existentes no currículo escolar.

### **2.3.8 O gosto dos alunos por suas danças**

Os conhecimentos da cultura *Kaingáng*, quando estruturados como saber escolar, precisam ser observados pelo seu sabor ou pelo gosto que despertam nos alunos. “O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula” (ANASTASIOU, 2003, p. 15). Então, de acordo com a autora, ao analisar o gosto dos alunos referente às danças que praticam na escola, identificam-se também os conhecimentos sobre os quais o



professor desperta maior interesse em seu trabalho com a dança *Kaingáng*.

Na opinião dos alunos praticantes das aulas de danças *Kaingáng* quanto às danças e cantos de sua origem de que mais gostam, observa-se que a dança e canto do *Fenén* estão na preferência de 50% deles. Eles justificam suas escolhas por gostarem dos movimentos realizados nesta dança e, também, pelo fato de conhecerem o animal. “Gosto mais dos movimentos do tatu porque acho ele mais bonito de dançar” (Aluno 1); “Gosto mais do tatu porque eles ensinam pelo movimento” (Aluno 5); “Eu acho legal os passos da dança do tatu e eu conheço o tatu” (Aluno 7). Os 30% dos alunos que gostam do canto e dança do *Jótiti* também justificaram com o gostar dos movimentos da dança e pela animação proporcionada na realização desses. Quanto aos 10% dos alunos que escolheram a dança e canto do *Kajêr* e os 10% relativos à dança e canto *Kamé au*, justificaram suas escolhas por gostarem mais do canto. É importante destacar que o canto *Kamé au*, é um cumprimento ao público no início de cada apresentação, que pode significar bom-dia, boa-tarde ou boa-noite.

Ao destacar os animais que os alunos gostariam de ser, percebem-se os signos com os quais se identificam e constroem sua identidade indígena. Dos animais que cantam e dançam, os que os alunos gostariam de ser, se pudessem escolhê-los, o *Fenén*, o mais escolhido, perfazendo um total de 50%; o *Jótiti* escolhido por 20% dos alunos; segue-se, com o mesmo resultado, o *Kajêr*, e, por fim, 10% com o *Sēsĩ*.

Os motivos que levaram os alunos a escolher o *Fenén* foram: por ele viver em contato com a terra, fazendo nela suas tocas, o lugar de moradia; também por servir como fonte de alimentos para os índios e, finalmente, por conceituá-lo como um animal de bela aparência, principalmente sua “casca” (aluno 8). Quanto ao *Jótiti*, os alunos caracterizaram-no como pequeno e rápido. Também a rapidez do *Kajêr* foi o motivo da escolha, ao passo que o *Sēsĩ*, foi justificado pela possibilidade de conhecerem toda a fauna e flora do alto, voando, de ver a natureza sob outro ângulo.

Os alunos apontam os estilos de danças que mais apreciam, questão que não diz respeito somente às danças *Kaingáng*, mas a qualquer outra categoria de dança com que eles já tiveram contato. Todos os alunos entrevistados apreciam primeiramente as danças *Kaingáng*. Desses, 50% apreciam somente as danças *Kaingáng* e 30% apontaram também a valsa; 20%, além da *Kaingáng*, gostam de

outras categorias de dança, mas não as identificaram.

A valsa, apontada como um dos estilos do gosto dos alunos, é, segundo Haas e Garcia (2003), um estilo de dança de salão, que se originou das danças da corte, na Europa, no período da Idade Média, difundida até hoje nos bailes e reuniões dançantes de caráter social.

## O ÚLTIMO PASSO

Ao investigar os significados das danças *Kaingáng* no contexto escolar, buscou-se compreender alguns aspectos que marcam o modo de viver desse povo indígena. Dessa forma, considera-se que a reserva Terra Indígena Xapecó é, para os *Kaingáng* um lugar de moradia segura, e o cacique, como líder político, simboliza a proteção do povo. Suas lideranças são constituídas por professores índios.

A educação, artesanato e agricultura são as formas de trabalho mais visíveis nesse espaço. A educação é um caminho para ampliar as possibilidades de trabalho, melhorando as condições de vida, possibilitando digna sobrevivência aos *Kaingáng* no mundo do branco. Muitos índios *Kaingáng* têm procurado formação profissional nos cursos de graduação nas universidades próximas à reserva indígena, fato que colaborou para o aumento de professores índios nas escolas indígenas. O artesanato muda sua função primária de utilitários e enfeites do corpo para tornar-se um meio de sobrevivência. A agricultura é mais visível em épocas de colheita nas lavouras fora da reserva.

O planejamento arquitetônico é visível na construção em forma de oca, da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre; no centro cultural inspirado na tartaruga, e no ginásio de esportes, na forma do tatu. Essas construções lembram os elementos simbólicos da cultura *Kaingáng* e são freqüentemente usadas nos trabalhos e eventos da escola. No entanto, o centro cultural poderia ser aproveitado diariamente pela comunidade indígena, com atividades próprias de sua cultura.

As metades tribais ainda existem e têm suas pinturas: as redondas são signo da *Kairu* e as compridas, da *Kamé*. Atualmente simbolizam proteção da identidade *Kaingáng*. O parentesco organizava-se pela consangüinidade, de forma patrilinear, sendo o filho *Kamé* ou *Kairu* conforme fosse o pai biológico; Mas, no entanto, já não seguem à risca esse costume devido à miscigenação com outros povos.

O *Kikikoi* é o ritual mais presente nas memórias da comunidade *Kaingáng*, mas que não acontece desde 1999 pela influência de outras religiões, que ocasionaram o enfraquecimento de suas crenças religiosas. O aparecimento dos postos de saúde veio substituir os *Kujã*, com suas práticas de cura, por meio de rezas e preparos com ervas retiradas da mata.

Mesmo com o processo de aculturação e a influência das novas tecnologias,

os *Kaingáng* permanecem construindo objetos que são signos de sua cultura como os cestos, *turus* e chocalhos, cocares, colares e bordanas, simbolizando principalmente a persistência e continuação de sua identidade cultural. A língua portuguesa é mais utilizada na comunidade do que a *Kaingáng*, entretanto a escola tem contribuído significativamente para o fortalecimento da língua indígena, ao mesmo tempo em que expresse valorização das datas comemorativas e eventos típicos dos povos não índios.

As tintas para as pinturas corporais são as industrializadas e fornecidas às crianças pela escola. O processo de extração de tintas da natureza não é mais utilizado, mas poderia ser resgatado nas aulas de artes indígenas.

A compreensão do processo educativo e cultural das danças *Kaingáng* perpassa pela compreensão do espaço onde aconteceu. A Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre é a de maior abrangência na reserva indígena, por atender os vários níveis de educação básica, pelo seu grande número de alunos e professores índios e por ser a escola com maior estrutura física. Sua biblioteca necessita ampliar seu acervo referente às bibliografias sobre a temática indígena e também pode servir como um espaço alternativo para as vivências da cultura indígena *Kaingáng*. O laboratório de informática não tem manutenção permanente para que possa ser devidamente utilizado.

Os professores acreditam na integração dos conhecimentos do povo indígena com aqueles não índios, mas ainda é predominante o ensino dos não índios. Os componentes curriculares que dizem respeito à cultura indígena são facilitados por haver na escola 82% de professores índios. A disciplina Artes Indígenas é trabalhada com os alunos desde o primeiro ano inicial do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, totalizando 11 anos para os que freqüentam a escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. Entretanto a dança não faz parte dos conteúdos da disciplina Arte Indígena, constituindo-se em atividade extracurricular.

Os recursos destinados à fomentação de projetos que revitalizem a cultura indígena na escola são poucos, como é o caso do ensino das danças *Kaingáng* que tem contribuído significativamente para a vivência dessa cultura, incentivando o uso cotidiano da língua materna indígena entre os alunos e seus pais.

A dança deve ser assim como todas as práticas indígenas vividas não apenas para apresentações e espetáculos que representem a escola e o povo *Kaingáng*, mas valorizada como qualquer outro conteúdo ou disciplina da escola com data,

horário e público definido. Perpassa no currículo da escola uma obrigatoriedade de determinadas disciplinas, o que não acontece com a dança, que pode deixar de acontecer a qualquer momento. Assim, faz-se necessário pensar em possibilidades de incorporar os conteúdos da dança, da música e da dramatização dos rituais *Kaingáng* à disciplina de Artes Indígenas desde os primeiros anos escolares dos alunos que freqüentam a escola indígena.

As danças dos animais constituem-se numa forma simbólica de ensinar às crianças o ritual do *Kikiko*, por expressarem significados de animação, dando alma à vida. Todas são histórias de animais e suas formas de dançar em suas festas.

Foram sete histórias e seis cantos resgatados neste trabalho de pesquisa, os quais mostram a observação e a convivência dos índios *Kaingáng* com os animais nos tempos em que não tinham a interferência de povos não índios. Cada história contada para esta pesquisa tem um canto correspondente, com exceção da do *Oi Non* (lagarto). Dos cantos, *Sēsī*, é uma tradução da língua portuguesa para a *Kaingáng*, no entanto este animal é destacado como participante das histórias contadas.

Na prática da dança, uma marca a entrada do grupo com saudação das partes tribais *Kamé* e *Kairu*. Somente duas das histórias resgatadas – *Kónhko* e *Jótiti* – são expressas nas danças e cantos pelos alunos da escola. Os animais dançados, cantados e contados em histórias são signos que simbolizam as necessidades culturais prioritárias para a continuação da vida *Kaingáng*.

A liderança é necessária à continuação da cultura *Kaingáng*. *Kajēr* (o macaco) é líder dos *Kairu*, conhecedor da palmeira, fonte de alimentação dos índios. O *Jótiti* (esquilo) é líder dos *Kamé* e simboliza rapidez, agilidade e forma física, que os lembra dos poderes destrutivos do fogo e do estado de transe em que ficam os que bebem o *Kiki*. Esses dois animais iniciam as danças nas festas.

Ao grupo dos *Kairu*, junto com o *Kajēr*, pertencem os seguintes animais: o *Fóin* (ouriço), *Kónhko* (coruja). *Fóin*, com seus espinhos, é associado às bordanas (lanças); os espinhos e as bordanas simbolizam a defesa de que os índios necessitam para enfrentar os obstáculos e dificuldades no dia-a-dia. *Kónhko* é símbolo de habilidades, inteligência racional própria para a preservação da vida.

Ao grupo dos *Kamé*, junto com o *Jótiti*, pertencem os animais *Fenén* (tatu) e *Oi Non* (lagarto). O *Fenén* simboliza necessidade de proteção e profunda relação com a terra; a proteção é relacionada à sustentação, fecundidade e regeneração da

tribo indígena própria da relação com a terra. *Oi Non* é corpo forte e viril utilizado como forma de defesa e proteção; com sua companheira carregando ovos, expressa a continuidade da vida, a riqueza e prosperidade. Outro signo de proteção são as pinturas corporais, usadas no passado para protegê-los dos espíritos dos mortos e, atualmente, o desaparecimento de sua identidade indígena.

*Sēsi* aparece no fim da festa também como símbolo de inteligência, ensinando o fogo, que é o elemento presente na iniciação do ritual, mensageiro entre o mundo dos vivos e dos mortos. Os instrumentos *turus*, *xykxy* e bordanas são instrumentos musicais que, junto com as pinturas corporais, figurinos, língua e corpos que dançam, constituem signos que constroem sua identidade e os diferenciam dos outros povos,

Na leitura da corporeidade dos observados, além da que já foi interpretada através dos símbolos, valores e crenças que constroem o conjunto das danças dos animais, destacam-se quanto às formações e movimentos que realizam ao dançar. As formações nas danças dos animais praticadas na escola aparecem ora em forma circular simbolizando o princípio da totalidade indígena, a união dos *Kamé* e *Kairu*, formando a idéia de único corpo, de povo unido, ora se separando em duas fileiras, mostrando a divisão e a existência das diferentes partes. As diferenças se completam.

No momento em que representam a divisão das metades tribais *Kamé* e *Kairú* os corpos dos bailarinos desenham, o tronco do pinheiro, árvore que serve de preparo ao *Kiki*. As árvores e plantas significam sustentação, continuidade e renovação da vida *Kaingáng*, também utilizadas na confecção dos instrumentos musicais que acompanham cantos e danças.

Mesmo não tendo os alunos e professores índios no convívio diário com os animais de sua cultura, conseguem interpretar a imitação destes nos movimentos coreografados para as danças dos animais vividas na escola. Além da imitação, é constante a adoração da terra, observada nos movimentos dos pés, que a pisam com força e determinação, e no olhar, que se volta para o solo constantemente.

Os professores apontam os movimentos da dança como não sendo do povo indígena. No entanto, não é assim que seus alunos sentem, uma vez que são os movimentos que dão vida ao trabalho motivando-os para dançar. O *Fenén* e o *Jótiti* são os animais de que mais gostam e com os quais se identificam.

O processo de aculturação em que os índios *Kaingáng* se encontram

enfraquece sua cultura. Os professores da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre estão conscientes das conseqüências desse processo; por conseguinte, preocupam-se em planejar práticas indígenas nesta escola. Mesmo assim, algumas vivências precisam ser estudadas de forma mais criteriosa, como é o caso das danças.

A cultura *Kaingáng* somente pode ser conhecida e reconhecida pelos alunos índios se for vivida no cotidiano escolar, familiar e nos demais espaços de convivência da comunidade indígena. Nessas relações cotidianas, as vivências corporais do grupo de dança da escola permitem que alunos e professores compreendam seu passado, resgatando-o e revitalizando-o; também construam o momento presente na comunidade, despertando sentimentos de respeito, de valorização de suas diferenças, de orgulho por serem índios, e, por fim, planejem seu futuro com dignidade.

Ao compreenderem o universo que envolve as danças do povo *Kaingáng*, os alunos valorizam-nas e preferem-nas a outros estilos presentes na comunidade, como é o caso da comparação com a valsa. Ao viverem suas danças na escola, eles se identificam com os signos de sua cultura ressignificando-os no seu tempo e espaço. Nesse sentido, as danças *Kaingáng*, atualmente, significam liderança, inteligência racional, defesa, proteção e prosperidade, elementos necessários na luta, na persistência e na continuação dessa cultura indígena. Esses significados fazem com que os *Kaingáng* reflitam sobre sua existência dentro do conceito ecológico de preservação de sua casa: o planeta Terra. A preservação do povo indígena *Kaingáng* é bem expressa na sensibilidade da música de Caetano Veloso:

[...] Um índio preservado em pleno corpo físico  
Em todo sólido, todo líquido  
Em átomos, palavras, alma, cor  
Em gesto, em cheiro, em sombra  
Em luz em som magnífico [...]

O último passo da dança *Kaingáng* pode ser acompanhado, valorizado e respeitado para, afinal, ser vivido.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003. p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003. p. 40-65.

ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AUED, Bernardete W. Sobre a extinção das profissões: implicações teóricas. In: AUED, Bernardete W. (Org.). *Educação para o desemprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virginia M. *Senhores destas terras: os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias*. São Paulo: Atual, 1991.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Arnaldo M. Educação, interculturalidade e democracia: a escola diferenciada indígena e a formação dos professores guarani-mbyá no Estado do Rio de Janeiro. *Teias: Revista da Faculdade de Educação*/ Rio de Janeiro: UERJ, p. 121-123, n. 3, jun. 2001.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19 n.1, p. 89-96. jan./jun. 1994.

BENICÁ, Elli. O religioso no mundo *Kaingáng*. In: MARCON, Telmo (Org.). *História da cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 1994. p. 213-228.

BERNARDI, Bernardo. *Introdução aos estudos ento-antropológicos*. Trad. A. C. Mota da Silva. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1974.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P.; JUTRAS, F. *Paradigmas educacionais, escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRAGANTI, Carlos R. *Corpo virtual: reflexões sobre a clínica psicoterápica*. São Paulo: Summus, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMINADA, Eliana. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

CENCI, Ângelo. Religiosidade *Kaingáng*: ritos de integração e resistência. In: MARCON, Telmo (Org.). *História da cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 1994. p. 255-270.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 13. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1999.

CHANGEUX, Jean-Pierre; RECCEUR, Paul. *O que nos faz pensar?* 2. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1998.

CRÉPEAU, Roberto. *Antropologia econômica: economia e ritual*. Compilado por Norman Clemont. Tradução Rosângela Fávero. Atos do Colóquio. Departamento de Antropologia. Montreal: Universidade de Montreal, 1995.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELIZOICOV, Demétrio *et al.* Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n. 1, 2002.

DOMINGUEZ GONZÁLEZ, Alfredo D. La educación estética un problema de todos. *Educación*, Cuba, n. 78, año XX, jul./set.1990.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. Sonia C. Tamer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERREIRA, Mariana. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação social. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-110.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, José R. A representação da escola um mito indígena. *Teias: Revista da Faculdade de Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, n.3, p. 113-120, jun. 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Giovana G. *O esquema corporal e a imagem corporal*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999.

FRUTIGER, Adrian. *Sinais e símbolos: desenho projeto e significado*. Trad. Karina Jannini. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fundação Nacional do Índio – FUNAI. *Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para o contexto Xokleng e Kaingáng*. Material iconográfico produzido pelo Setor de Educação – SC, 1999.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*. Tradução Adalgisa C. Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporânea. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

HAAS, Aline; GARCIA Ângela. *Ritmo e dança*. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. (Coleção Educação física).

JOLY, Martine. *Introdução a análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. 18. ed. Trad. Maria L. Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

JUNQUEIRA, Carmen; CARVALHO, Edgard (Org.). *Antropologia e indigenismo na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1981.

KATZ, Helena. *Um, dois, três: a dança e o pensamento do corpo*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: PUC, 1994.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Tradução Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LARAIA, Roque. *Cultura um conceito antropológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCON, Telmo (Org.). *História da cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 1994.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP: Unicamp, n. 49, p. 11-25, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

METZLER, Ana; CARPEMA, Lígia; BORGES, Regina. Fenomenologia como Filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais. In: ENGERS, Maria E. (Org.). *Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrus, 1994.

MONTEIRO, Mariana. *Noverre: cartas sobre a dança*. São Paulo: Edusp, 1998.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria E. (Org.). *Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrus, 1994.

MOREIRA, Flávio; SILVA, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Batista. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NÖTZOLD, Ana L. (Org.). *Nosso vizinho Kaingáng*. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003.

\_\_\_\_\_. *O ciclo da vida Kaingáng*. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004.

NUNES, Sandra M. O sentido da ação e a ação do sentido: exercícios par um corpo que dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, RS: Editora Fudarte v. 1, jan./jun. 2001.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Unesp, 1992, p. 292-326.

PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento do mundo. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya. *La société em quête de Valeurs*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996. p. 229-237.

SANTOS, Silvio C. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, s/d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Comidas Kaingáng*. Florianópolis: 1999.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. *Circuito nacional SESC de artes cênicas: palco giratório*. Projeto e Produção: Divisão de Assistência e Cultura. Departamento Nacional, 2001. (material iconográfico – folder)

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Programa apoio ao desenvolvimento das comunidades indígenas*, s/d. (material iconográfico –folder)

SILVA, Rosa H. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes: Educação Indígena e interculturalidade*, São Paulo: Unicamp, ano XIX, n. 49, 2000.

TEDESCO, João e MARCON, Telmo. As transformações na agricultura e as terras indígenas. MARCON, Telmo (Org.). *História da cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 1994. p. 163-199.

TOMMASINO, Kimiye. *Kikiokoi: ritual dos Kaingáng na área indígena Xapecó/SC: registro áudio-fotográfico do ritual dos mortos*. Londrina: Midiograf, 2000.

TORO, R. A. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás, 2002.

TORRES, MARIA C. Sentimentos e motivações de adulto no processo de musicalização. In: ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria C. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste, SC: Arco Íris, 2002. p. 105-183.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa e ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA, J. *Organização social e cosmovisão Kaingáng*: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade jê meridional. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas: Unicamp, 1994.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Schwarcz, 2002.

CACIQUE VANHKRE. Disponível em: [www.caciquevanhkre.rct-sc.br](http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br). Acesso em: 15 jul. 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
CAMPUS DE JOAÇABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: SANDRA ROGÉRIA DE OLIVEIRA  
ORIENTADORA: DRA. GRACIELA RENÉ ORMEZZANO  
PESQUISA: DANÇA INDÍGENA *KAINGÁNG* E SEU SIGNIFICADO

### DIÁRIO DE CAMPO/ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Este documento é uma adaptação do modelo de roteiro de observação exposto por Bernardi (1974) para pesquisas etnográficas, de observação participante.

Local: Escola Educação Básica Cacique Vanhkre

Terra Indígena *Xapecó* – Ipuacu – SC

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Nome do informante: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

#### Observações gerais da escola

1. Espaços físicos existentes.
2. Horários das aulas.
3. Estratégias de trabalho da escola.
4. Relações sociais entre a escola e a comunidade indígena.
5. N° de alunos na escola.
6. Que formação a escola oferece.
7. Quantidade de professores que trabalham na escola.
8. Dos professores que trabalham na escola, quantos são índios e quantos não são?
9. Com quais disciplinas trabalham os professores índios?
10. Quanto à formação dos professores.
11. Quantos alunos freqüentam a escola.
12. Como acontece o planejamento da escola.

13. Horário das aulas de dança.
14. A prática da dança na escola é: obrigatória ou voluntária?
15. Quanto tempo faz que a dança *Kaingáng* é praticada na escola?

#### **Observações sobre o contexto da sala de aula na prática de dança**

16. Recursos utilizados na aula de dança.
17. Como inicia a aula de dança.
18. Planejamento ou projeto para as aulas de dança.
19. Metodologia utilizada nas aulas de dança.
20. Frequência dos alunos nas aulas de dança.
21. Como os alunos recebem o professor.
22. Como o professor recebe os alunos.
23. Relacionamento afetivo professor-aluno.
24. Relacionamento afetivo aluno-aluno.
25. Disciplina.

#### **Observação sobre os significados da dança**

26. Quantas e quais danças fazem parte da cultura *Kaingáng*?
27. Todas as danças da cultura *Kaingáng* são praticadas na escola?
28. Os alunos demonstram gostar da dança indígena? Por quê?
29. Há momentos específicos para apresentarem as danças praticadas na escola? Quais?
30. Em que momentos a dança indígena *Kaingáng* praticada na escola é compartilhada com a comunidade indígena *Kaingáng*?
31. Suas danças pertencem a algum ritual? Quais?
32. Permitem que pessoas (não pertencentes à comunidade indígena) assistam e ou pratiquem todas suas danças?
33. Quem criou e/ou (re) cria suas danças?
34. As danças passam por processo de criação constante?
35. Há lugares específicos para apresentação de suas danças?
36. Como é e com que idade as crianças ou adolescentes iniciam a dança?
37. Existe algum costume que marca a iniciação na dança?
38. Quais as pessoas da comunidade indígena que ensinam a dançar?
39. Existe alguma dança de pares? Quais?



40. Quem pode dançar com quem?
41. Existe alguma forma de poder estabelecido na dança? Quais?
42. Que roupas utilizam para apresentar suas danças?
43. Existe algum ritual na preparação das roupas?
44. Quem confecciona a roupa para a dança?
45. Que tipo de material é utilizado na roupa?
46. Utilizam outros adornos no corpo quando dançam?
47. Quais as cores utilizadas na roupa? Como são preparadas?
48. Pintam o corpo para dançar?
49. Ao pintarem o corpo:
  - a) Quais as cores que utilizam?
  - b) Qual o significado das cores utilizadas para dançar?
  - c) Qual o significado das formas pintadas no corpo quando preparado para a dança?
  - d) Como as cores são preparadas?
50. Existe algum instrumento musical que acompanha suas danças? Quais instrumentos?
51. Utilizam outros objetos para dançar? Quais objetos? O que significam os objetos?
52. Valores que expressam na dança.
53. Símbolos que expressam quando dançam.
54. Signos que expressam quando dançam.
55. Interpretações que fazem da dança que praticam.
56. Quais são suas crenças a respeito da dança
57. Com quais aspectos e momentos da dança os alunos e professores mais se identificam?
58. Que relação eles estabelecem entre a dança *Kaingáng* e a sua vida diária?
59. Existem danças distintas para: homens e mulheres, crianças e adultos.
60. Os que participam da dança assumem alguma posição social?
61. Existem significados religiosos em suas danças?
62. Se existir significado religioso, quais são?

## APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
CAMPUS DE JOAÇABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: SANDRA ROGÉRIA DE OLIVEIRA  
ORIENTADORA: DR<sup>a</sup> GRACIELA RENÉ ORMEZZANO  
PESQUISA: DANÇA INDÍGENA *KAINGÁNG* E SEU SIGNIFICADO

### DIÁRIO DE CAMPO/ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Este documento é uma adaptação do modelo de roteiro de observação exposto por Bernardi (1974) para pesquisas etnográficas, de observação participante.

Roteiro para investigação junto aos alunos que praticam as danças *Kaingáng* na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

Local: Escola Educação Básica Cacique Vanhkre  
Terra Indígena *Xapecó* – Ipuacu – SC

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Nome do informante: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Tempo em que freqüentam a escola indígena.
2. Tempo de participação no grupo de dança *Kaingáng*.
3. Gostam de dançar no grupo de dança da escola? Justificativa.
4. Qual das danças *Kaingáng* que mais gostam de dançar?
5. Qual o animal que preferem das histórias que dançam e cantam, se pudessem escolher para viver no corpo de um deles. Justificativa.
6. Onde os alunos se apresentam com o grupo de danças *Kaingáng*?
7. Quais os estilos de dança que os alunos gostam?
8. O que os pais comentam quanto à participação de seus filhos no grupo de danças *Kaingáng*?
9. Como acontece a participação dos pais dos alunos do grupo de dança *Kaingáng*.
10. Falam a língua *Kaingáng*?
11. Como é o uso da língua *Kaingáng* com os pais.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)