



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
MESTRADO EM AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL
SUSTENTÁVEL**

SUZANA KAGMU MINEIRO

**VĚNHRÁN JĀFĀ TÁ KANHGÁG AG VĚJĚN:
ĚMĀ TŮ RIO DAS COBRAS – PR KI**

**O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR NA CULTURA ALIMENTAR KAINGANG:
O CASO DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS – PR**

**LARANJEIRAS DO SUL
2017**

SUZANA KAGMU MINEIRO

VĚNHRÁN JĀFĀ TÁ KANHGÁG AG VĚJĚN:

ĚMĀ TŶ RIO DAS COBRAS – PR KI

O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR NA CULTURA ALIMENTAR KAINGANG:

O CASO DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS – PR

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rozane Márcia Triches.

LARANJEIRAS DO SUL

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Mineiro, Suzana Kagmu
O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR NA CULTURA ALIMENTAR
KAINGANG: O CASO DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS - PR/
Suzana Kagmu Mineiro. -- 2017.
143 f.:il.

Orientador: Rozane Márcia Triches.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural
Sustentável - PPGADR, Laranjeiras do Sul, PR, 2017.

1. Cultura alimentar. 2. Alimentação escolar. 3.
Kaingang. I. Triches, Rozane Márcia, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SUZANA KAGMU MINEIRO

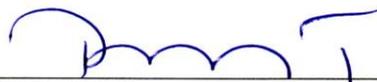
TÍTULO: “O Papel do Ambiente Escolar na Cultura Alimentar Kaingang: O Caso da Terra Indígena Rio das Cobras - PR”.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável – PPGADR da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, defendido em banca examinadora em 29/08/2017

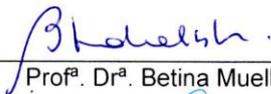
Presidente da Banca: Prof^ª. Dr^ª. Rozane Marcia Triches

Aprovado em: 29 / 08 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Rozane Marcia Triches (UFFS)



Prof^ª. Dr^ª. Betina Muelbert (UFFS)



Prof^ª. Dr^ª. Kátia Aparecida Seganfredo (UFFS/Membro Externo)

Laranjeiras do Sul/PR, agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos para com Deus, pois sem a direção do Senhor não teria trilhado os caminhos até aqui. No demais agradeço a todos que contribuíram de alguma maneira nesta pesquisa. Agradeço aos meus pais, irmãos, esposo e filhos por estarem ao meu lado em todos os momentos, dando-me apoio em todas as escolhas que eu faço. Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) por ter oportunizado esta magnífica experiência acadêmica e de vida, onde conheci pessoas maravilhosas que contribuíram muito para meu enriquecimento científico profissional e pessoal (professores, colegas e funcionários). Em especial a orientadora Dr^a Rozane Márcia Triches pela paciência e sabedoria. Por fim, agradeço aos principais atores desta pesquisa “O Povo Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras”, povo a qual faço parte com muito orgulho.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo verificar se ocorrem e como ocorrem as dinâmicas de valorização e revitalização da cultura alimentar indígena nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras em Nova Laranjeiras (PR). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que envolveu cinco escolas Kaingang, onde os dados foram obtidos através da investigação narrativa dos atores da comunidade escolar e por meio de entrevista semi-estruturada com anciões da comunidade, professores, cozinheiras, diretores e pais das cinco escolas resgatando assim memórias históricas da cultura alimentar, a implantação da escola e da alimentação escolar. Foram realizadas também observação, pesquisa bibliográfica, documental e verificação do cardápio escolar. Esta pesquisa está dividida em seis capítulos. O primeiro capítulo trata de introduzir e justificar a importância desta temática. O segundo capítulo refere-se à contextualização teórica sobre o tema, abordando a relação do indígena com a natureza, com a educação escolar e com a cultura alimentar, finalizando com uma breve caracterização dos povos indígenas do Paraná. O terceiro capítulo traz a metodologia adotada e o quarto e quinto capítulos apresentam os resultados da pesquisa. O sexto capítulo conclui o trabalho com as considerações finais. A pesquisa aponta que esta reserva indígena, ao longo dos anos, tem sofrido influências não-indígenas frequentes por meio da escola que refletem na sua cultura, em especial na cultura alimentar, tendendo a passar por um sincretismo e miscigenação para tornar-se cada vez mais dominada por costumes e hábitos não indígenas. Dentro deste contexto, as reflexões na comunidade escolar sobre a valorização e revitalização da cultura alimentar são recentes.

Palavras – chave: Cultura Alimentar. Alimentação Escolar. Kaingang.

ABSTRAT

The present research aims to verify if and how the dynamics of valorization and revitalization of the indigenous food culture occur in the schools of the Indigenous Land Rio das Cobras in Nova Laranjeiras (PR). To that end, a qualitative research was carried out, involving five Kaingang schools, where the data were obtained through the narrative investigation of the actors of the school community and through a semi-structured interview with community elders, teachers, cooks, directors and parents. Five schools thus recovering historical memories of food culture, school implementation and school feeding. Observation, bibliographical research, documentary and verification of the school menu were also carried out. This research is divided into six chapters. The first chapter tries to introduce and justify the importance of this theme. The second chapter refers to the theoretical contextualization on the subject, addressing the relationship between the indigenous and nature, school education and food culture, ending with a brief characterization of the indigenous peoples of Paraná. The third chapter presents the methodology adopted and the fourth and fifth chapters present the results of the research. The sixth chapter concludes the work with the final considerations. The research points out that this indigenous reservation, over the years, has suffered frequent non-indigenous influences through the school that reflect in its culture, especially in the food culture, tending to undergo a syncretism and miscegenation to become increasingly More dominated by non-indigenous customs and habits. Within this context, the reflections in the school community about the valorization and revitalization of the food culture are recent.

Key - words: Food Culture. School Feeding. Kaingang.

TO KĀME SĪ

Inh rānhrāj tag vỹ tỹ isỹ Kanhgág ag jukre si tỹ inhkóra mĩ han ěně ve sór vĕ, vĕjĕn to, ag ěri ken kỹ han tĩ hỹ nỹ Kanhgág ag jamã tỹ Rio das Cobras Nova Laranjeiras tá. Kỹ sóg sir Kanhgág si ũ ag ki jĕgmĕg mũ inhkóra tỹ pĕnkar mĩ tĩg kỹ, kar professor,vĕjĕn han tĩ fag, diretor kar gĩr ag jóg ag mré, ag tỹ vĕjĕn si to kámén jé, kar ag tỹ inhkóra fĕg vén ja ěně, kar vāhã vĕjĕn ti. Kỹ inh sir livro tugnỹm, sã ũ ag vĕjykre ki kanhrãn jé. Kỹ inh rānhrāj tag vỹ e nỹ tĩ. Ũn vĕ ki sóg kámén tavĩ han. Kar sóg vĕnhrá ũ ag tỹ tó jã ěně to kámén mũ sir, hã kỹ sóg Kanhgág ag tỹ vāsỹ nĕn kamĩ nĕn han e jã ěně to kámén, kar inh inhkóra kámén kar vāhã Kanhgág ag vĕjĕn ti. Kỹ sóg sir Kanhgág ag kar to kámén mũ, Guarani kar vāhã Xetá ag, tag ag tóg sir tỹ Paraná ki ke nỹtĩ, isỹ nĕn to rānhrāj jã ěně ve jé. Tag vỹ tỹ inh kámén jã tỹ ěgno vĕ sir, Vāsỹ kar ũri ěg tỹ vĕnh jykre han e mũ vỹ tỹ fóg jyfre mré ke nĩ. Kỹ Kanhgág ag vĕnh jykre regre han he mũ sĩr. Hãra Kanhgág ag tóg sir ũri vĕnh jyfre si ěně tỹ tãg e mãn sór mũ inhkóra kãki.

Vĕnhrá-kanĕ: Vĕjĕn sĩ. Inhkóra ki vĕjĕn. Kanhgág.

LISTA DE MAPAS

MAPA1 – LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO DA PESQUISA.....	048
MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS..	050

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - CUIA E BOMBA KAINGANG PARA TOMAR CHIMARRÃO.....	045
FOTO 2 - ENTRADA SEDE DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS NO ANO DE 1976.....	055
FOTO 3 – ESCOLA DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS NO ANO DE 1976.....	057
FOTO 4 - REPORTAGEM TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS-1978...	058
FOTO 5 - PROFESSOR ROBERTO NAS PRÁTICAS ESCOLARES EM 1977.....	059
FOTO 6 - SANFONEIRO KAINGANG.....	062
FOTO 7 - MILHO (GÃR) VARIEDADE CULTIVADA NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS.....	066
FOTO 8 – VUGA (CORÓ DA TAQUARA).....	070
FOTO 9 - SELEÇÃO DA PLANTA E RETIRADA DAS FOLHAS DO KÓ'ËR	072
FOTO 10 - NÁR (UVARANA)-CORDYLINE SPECTABILIS.....	073
FOTO 11 - FUA (ERVA MOURA)- SOLANUM NIGRUM.....	074
FOTO 12 - KUMĨ (MANDIOCA BRAVA) - MANIHOT ESCULENTA.....	075
FOTO 13 - JÓHO.....	076
FOTO 14 – ALGUNS PRATOS SERVIDOS NAS CASAS KAINGANG.....	078
FOTO 15 - PRIMEIRA ESCOLA E OS ALUNOS EM 1942.....	080
FOTO 16 - PRIMEIRO PROFESSOR INDÍGENA FORMADO – 1977.....	082
FOTO 17 - PROFESSORAS NÃO-INDÍGENAS – 1984	088
FOTO 18 - ESCOLA KAINGANG ATUALMENTE.....	089
FOTO 19 - CAFÉ DA MANHÃ DA ESCOLA D.....	106
FOTO 20 – ALMOÇO SERVIDO NA ESCOLA C.....	107
FOTO 21 - LANCHE DA TARDE ESCOLA A	108
FOTO 22 - LANCHE DA TARDE ESCOLA E.....	108
FOTO 23 - CHURRASCO DIA DO ÍNDIO – 2016.....	109
FOTO 24 – MAIONESE DOADA PELOS PROFESSORES E SERVIDA NA FESTA DO DIA DO ÍNDIO.....	110
FOTO 25 - LANCHES DA CULTURA NÃO-INDÍGENA.....	110

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

TABELA 1 - NÚMERO DE INDÍGENAS NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS.....	049
TABELA 2 - NÚMERO DE INDÍGENAS NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS NO ANO DE 2016.....	049
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NO ANO DE 2016.....	091
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO PEDAGOGOS NO ANO DE 2016.....	095
QUADRO 1 - PRATOS TRADICIONAIS REALIZADOS COM O GÃR (MILHO) - ZEA MAYS.....	067
QUADRO 2 - PRATOS REALIZADOS COM RÓGRÓ (FEIJÃO) PHASEOLUS VULGARIS.....	069
QUADRO 3 - CORÓ.....	070
QUADRO 4 - OUTROS TIPOS DE ALIMENTOS	077
QUADRO 5 – ALGUMAS FRUTAS ENCONTRADAS NA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS.....	078
QUADRO 6 - CARDÁPIO DA MERENDA NO ANO 1987.....	084
QUADRO 7 - RELAÇÃO DE MERERENDA NO ANO 1988.....	086
QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO DE MERENDA NO MÊS DE NOVEMBRO ANO DE 2016.....	101
QUADRO 9 - CARDÁPIO DA ESCOLA E (NOVEMBRO – 2016).....	105
GRÁFICO 1 – PROFESSORES DAS ESCOLAS DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS NO ANO DE 2016.....	105

LISTA DE SIGLAS

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNSAN - Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	014
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	022
2.1 O INDÍGENA E A DINÂMICA COM A NATUREZA.....	022
2.2 O INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA O CONTEXTO BRASILEIRO.....	027
2.3 O INDÍGENA E A CULTURA ALIMENTAR.....	033
2.4 POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ.....	039
3 METODOLOGIA.....	048
4 PASSADO E PRESENTE	052
4.1 MEMÓRIAS DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	052
4.2 MEMÓRIAS DE DONA MARIA.....	061
4.3 RELAÇÃO DE ALGUNS ALIMENTOS TRADICIONAIS KAINGANG.....	066
5 O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DA CULTURA ALIMENTAR KAINGANG.....	080
5.1 HISTÓRICO DA PRIMEIRA ESCOLA E DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR....	080
5.2 A ESCOLA KAINGANG ATUALMENTE.....	088
5.3 ESCOLA E A CULTURA ALIMENTAR.....	097
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	124
A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	124
B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
C - QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES.....	126
D - INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA.....	129
E - QUESTIONÁRIOS: A COZINHA E OS PRODUTOS ALIMENTÍCIOS.....	131
F - QUESTIONÁRIO PARA LIDERANÇAS E AOS PAIS.....	133
G - QUESTIONÁRIO MERENDEIRAS.....	135
H - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	137
I – QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA...	140
J - QUESTIONÁRIO A NUTRICIONISTA.....	142
L - QUESTIONÁRIO AOS ANCIÕES.....	144

1 INTRODUÇÃO

O direito ao alimento no Brasil está garantido na Ementa Constitucional nº. 64, de 04 de fevereiro de 2010, alterando o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, para “introduzir a alimentação como direito social”, portanto, o alimento passa a ser direito fundamental para que o indivíduo tenha uma vida digna. Neste novo cenário político, o direito ao alimento além de promover a qualidade de vida deve respeitar o aspecto sociocultural da sociedade em que está inserido, garantindo assim a valorização do indivíduo e dos processos históricos que promoveram a organização da sociedade onde o alimento foi agregado.

Segundo Proença (2010, p 43) “a alimentação constitui uma das atividades humanas mais importantes, não só por razões biológicas evidentes, mas também por envolver aspectos econômicos, sociais, científicos, políticos, psicológicos e culturais [...]”. Ou seja, o alimento descreve em seus sabores, os saberes da sociedade em que faz parte num diálogo constante entre elementos e técnicas incorporados ao longo dos anos os quais propiciaram a sobrevivência do indivíduo e a construção da cultura alimentar. Em suma o alimento tem um poder imensurável sobre as ações dos indivíduos na sociedade.

Seguindo este olhar é significativo destacar que o século XXI tem seu contexto moldado pela globalização, onde a quebra de fronteiras e integração das sociedades impulsiona o mercado econômico e mudança nos padrões socioculturais, ou seja, num mundo globalizado as “culturas se diluem uma nas outras, transformando-se ininterruptamente” (ENGEL; ALMEIDA, 2015, p. 23). Esta realidade contemporânea dá ênfase à perda das peculiaridades de uma determinada sociedade e sua cultura, neste contexto “trabalhar em prol do resgate de identidades culturais é um desafio” (ENGEL; ALMEIDA, 2015, p. 23).

Se a globalização é uma realidade da contemporaneidade e influencia padrões e modos de vida da sociedade, como está a questão dos povos indígenas? Salientando que as influências não-indígenas estão presentes na sociedade indígena brasileira desde 1500, ou seja, se há na contemporaneidade resquícios tradicionais dos povos indígenas estes são frutos da resistência. Dentro deste panorama, a resistência de uma sociedade ou um povo tem muito a ver com o seu modo de ver, pensar e agir sobre o mundo. Com os povos indígenas não é diferente,

pois, estes vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1998, p.22). Conseqüentemente, moldando sua identidade conforme seu processo histórico. Para Hall (1999) a identidade é construída ao longo do processo histórico. A identidade cultural, “como tudo que é histórico, sofre transformações constantes” e pode ser medida pelo povo ou sociedade que pertence, portanto, a identidade do indivíduo vai além de seus documentos civis.

Este ponto de vista permite destacar que, a identidade pode ser reconhecida pela cultura alimentar, fator importante da sobrevivência do indivíduo e construção da sociedade. Sobre este contexto, historicamente os povos indígenas delinearam a construção de sua cultura alimentar por meio do uso e manuseio da natureza, garantindo a sua sobrevivência e a manutenção da biodiversidade. Conseqüentemente, a cultura alimentar ligada à natureza faz parte da identidade do povo indígena.

Porém, com o avanço do mundo moderno sobre as terras indígenas, suas tradições passam a sofrer influência não-indígena cada vez mais frequente, favorecendo a perda de particularidade de sua cultura, inclusive da cultura alimentar.

Assim, esta pesquisa busca refletir sobre a importância do alimento como alicerce para afirmação da identidade dos povos indígenas, frisando a preocupação em compreender como a educação escolar indígena pensa a cultura alimentar indígena no século XXI, já que a escola é um lugar de valorização dos conhecimentos e valores locais.

Partindo deste ponto, esta pesquisa destaca a cultura alimentar indígena do povo Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município e Nova Laranjeiras- PR. Esta localidade foi escolhida devido à proximidade que este povo tem com a cidade e o contato quase que diário com o não-indígena por estar localizada entre rodovia federal e estadual onde vendem seus produtos artesanais (artesanato). As rodovias também facilitam viagens para venda destes produtos nas cidades maiores. Outro fator importante e que vem de encontro com a pesquisa é o grande número de professores não-indígenas em escolas Kaingang desta localidade.

Dessa forma, esta pesquisa buscou compreender qual tem sido o papel das escolas da Terra Indígena Rio das Cobras para a valorização e revitalização da cultura alimentar do povo indígena Kaingang. Considera-se o âmbito escolar um lugar onde as práticas pedagógicas devem voltar seu olhar ao alimento, pois por meio dele é possível reconhecer as estruturas nutricionais do indivíduo e, conseqüentemente, as sociais (BRASIL, 2001). Seguindo esta linha de pensamento, fica claro que é possível reconhecer o comportamento da sociedade onde a escola está inserida por meio do alimento servido ao alunado.

Mas será que a escola realmente está promovendo a valorização e revitalização da cultura alimentar dos povos indígenas ou é mera reprodutora dos conhecimentos da sociedade não-indígena?

Mediante esta dúvida, esta pesquisa verificou se ocorrem e como ocorrem as dinâmicas de valorização e revitalização da cultura alimentar indígena nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras em Nova Laranjeiras (PR), especificamente das escolas localizadas em comunidades Kaingang.

Para tanto foi necessário conhecer as memórias históricas sobre a implantação da escola na Terra Indígena e da alimentação escolar; compreender as percepções que a comunidade escolar tem sobre o passado, presente e futuro da cultura alimentar indígena; e por fim, identificar quais ações as escolas têm realizado para a valorização e revitalização da cultura alimentar indígena e o papel da alimentação escolar no atendimento ou não das especificidades culturais do alunado.

Há de ressaltar que a intenção desta pesquisa é identificar o grau de importância da alimentação Kaingang servida na escola. O ser humano precisa estar alimentado para conseguir realizar seus afazeres e ter saúde, mas a dimensão da comida vai além de saciar a fome, trazendo consigo toda uma história, lugar e momento. É possível reconhecer a identidade de um povo ou sociedade a partir do alimento que é consumido, pois o alimento traz consigo traços do processo histórico pelo qual passou até o momento atual. Por este olhar, Santos (2011, p.108) salienta que “o alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referência na própria dinâmica social”.

No caso dos povos indígenas não é diferente, construíram sua história ao longo dos anos a partir de experiências vivenciadas com a natureza, desenvolvendo modos de vida seguindo princípios de relação harmônica entre a natureza e o ser humano, onde várias características culturais foram construídas, inclusive a cultura alimentar.

Assim, como todos os povos indígenas brasileiros, o Kaingang construiu sua cultura baseada na relação com a natureza, portanto, a cultura alimentar tradicional Kaingang é composta por esta relação com o meio ambiente. “Hoje, é amplamente aceito que o conhecimento tradicional é um recurso poderoso e complementar ao conhecimento produzido e disponibilizado pelas fontes científicas ocidentais” (ALTIERI, 2012, p.29).

Esta é uma caminhada recente no meio científico, por isso há poucas referências sobre o conhecimento tradicional, especificamente sobre a cultura alimentar indígena. Um dos empecilhos é a grande diversidade de povos indígenas existentes no Brasil onde cada um tem sua peculiaridade.

Esta falta de referência científica sobre a cultura indígena, especificamente da cultura alimentar do povo Kaingang do estado do Paraná impulsionou esta pesquisa, pois “há muito que aprender com os modos tradicionais de produção [...] e preservação da biodiversidade e dos recursos naturais”(ALTIERI, 2012, p. 377), os quais “geralmente refletem uma visão de mundo e uma compreensão de nossa relação com o meio natural que são mais realistas e mais sustentáveis do que aquelas embutidas em nossa herança da Europa ocidental” (ALTIERI, 2012, p. 374).

Neste sentido, se coloca a importância de aguçar a curiosidade sobre como as práticas tradicionais de subsistência dos povos indígenas tem permanecido vivas ou não, frente ao mundo globalizado. Dentro deste contexto contemporâneo, a escola indígena passa a ser a base para expor ao mundo os conhecimentos e práticas tradicionais ancestrais para que não fiquem no esquecimento, mas valorizando, vitalizado e dando continuidade à cultura indígena, por meio da transmissão dos saberes e práticas. A escola em terras indígenas não é apenas um ambiente alfabetizador, mas um espaço promotor de saberes, práticas e valores da identidade de um povo, bem como sua disseminação.

Portanto, a cultura alimentar deve estar contemplada no cotidiano educacional da instituição escolar estabelecida em terras indígenas, considerando as normativas

da Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394/96 as quais garantem as práticas valorativas dos saberes tradicionais no âmbito escolar. Em linhas gerais, “o esforço de projetar uma nova educação escolar indígena será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas” (BRASIL, 1998, p.24). Para tanto, o diálogo entre os profissionais da educação e as comunidades educativas deve ser uma constante, o fio condutor da afirmação de um povo, ou seja, a escola em contexto indígena deve ser sinônimo de resistência e luta pela identidade.

Vale destacar que, a escola indígena na contemporaneidade busca diferir da escola implantada no Brasil pelos jesuítas (onde catequizar e integrar eram os objetivos principais das escolas), baseando-se em leis e decretos que garantam o direito à educação escolar indígena, diferenciada e específica (BRASIL, 1998). Segundo Brasil (2006a, p.207) “ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado “brasileiro-europeu” que pensava numa escola, com a finalidade de “civilizar” o indígena, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental”. Este pensamento colonialista promoveu a perda irreparável de conhecimentos e práticas ancestrais dos povos indígenas, por meio de uma “prática de controle político e civilizatório”. Dentro deste contexto, as extensões territoriais ao longo dos anos foram distribuídas a fim de reduzir ao máximo o número de populações indígenas, resultando na contemporaneidade, em lutas para a manutenção de sua identidade e suas terras (BRASIL, 2006a).

Atualmente, convive-se com outro fator preocupante para a sociedade, em especial a sociedade dos povos indígenas, a chamada globalização, a qual traz mudança no padrão de consumo e ideais. “Contudo, não é de agora que a globalização e a sociedade internacional vêm influenciando a vida dos diversos povos indígenas ao redor do mundo”, esta se deu a partir do momento do primeiro contato entre indígenas e europeus (FONTELES, 2012, p. 14).

Fica claro que a influência não-indígena no cotidiano indígena não é recente, onde ao longo dos anos os povos indígenas resistiram e se adaptaram a inúmeras interferências na sua maneira de viver. Na contemporaneidade a globalização pode trazer aspectos negativos para os povos indígenas, ao mesmo tempo, trazer a visibilidade destes para o mundo, revelando o que até então não poderia ser

revelado, a sua identidade, deve ser algo a ser incentivado. Dentro deste contexto, o ambiente escolar na terra indígena passa então a ser um aliado à resistência e afirmação da cultura indígena.

No momento atual, a escola indígena quebra os paradigmas de homogeneização e passa a ter o papel de valorizar e revitalizar os saberes tradicionais de um povo a partir de práticas pedagógicas para o fortalecimento da identidade, por meio da exteriorização de práticas culturais deixadas no esquecimento por conta dos processos históricos de cada povo (BRASIL, 1998).

Neste sentido esta pesquisa visa compreender o papel do ambiente escolar na cultura alimentar Kaingang, para tanto é imprescindível conhecer as práticas pedagógicas das instituições escolares do caso em questão, bem como o cardápio escolar, pois é a partir do alimento servido ao alunado é que fica claro se a valorização da identidade esta realmente garantida.

Ao pensarmos a cultura alimentar como um construtor de identidade do indivíduo fica claro que a escola tem papel fundamental para promover tal assimilação, pois a escola é o alicerce do mundo contemporâneo para a afirmação do modo de ver, pensar e agir do indivíduo sobre o mundo. É relevante destacar que cada indivíduo tem uma história com valores e saberes repletos de significados e significantes os quais reproduzem o seu contexto social. E para melhor assimilar o passado, o presente e o futuro são imprescindíveis compreender as narrativas e memórias dos atores da comunidade escolar bem como percepções que estes têm sobre o futuro e assim encontrar elementos para decifrar como estas questões são percebidas pelos indígenas e quais ações a escola tem realizado para valorizar e revitalizar a cultura alimentar Kaingang.

Assim sendo, este estudo se justifica pela necessidade de verificar se a escola dentro da terra indígena está sendo utilizada como promotora da valorização e revitalização da cultura dos Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras. Entender estas questões norteará as políticas e regramentos que existem no âmbito escolar relativos aos indígenas a partir do foco 'alimento', trazendo elementos para decifrar como a escola desta terra indígena é pensada.

Por fim, esta pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável é de grande significância, pois busca compreender o olhar de uma escola indígena sobre a cultura alimentar dos

povos tradicionais. Esta preocupação se dá frente à mudança de hábitos de consumo dos indígenas, ocasionado pela ação do mundo moderno sobre as terras indígenas, em especial na contemporaneidade com o avanço da globalização.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, contando com esta introdução. O segundo capítulo visa realizar uma contextualização teórica sobre o tema, iniciando por refletir sobre a relação do indígena com a natureza, considerando a reflexão de Altieri (2012) quando delinea a importância dos povos tradicionais e de seus conhecimentos para a manutenção da dinâmica entre homem e natureza, considerando que esta relação foi necessária para sua subsistência. Posteriormente foram pontuados alguns fatos históricos e as políticas que norteiam a educação escolar indígena, os quais viabilizaram um panorama sobre os processos próprios das sociedades indígenas somados a educação escolar (BRASIL, 1998), bem como, compreender o papel da escola indígena na contemporaneidade, onde a cultura alimentar é garantida pelas normativas legais, considerando que o consumo de alimentos vai além da necessidade orgânica, ela desenha as transformações da sociedade (BRASIL, 2007). Portanto, a importância de conhecer os modos de pensar e agir sobre o mundo da sociedade onde a escola está inserida.

O terceiro capítulo aponta a metodologia adotada, e um breve contexto da população da Terra Indígena Rio das Cobras – Paraná. Os quais possibilitaram uma visão geral do local da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, onde foi possível observar e conhecer um pouco mais sobre a história do Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras – PR, e a visão e percepção da comunidade escolar sobre a escola e a cultura alimentar. Para tanto foram registrados memórias de professores indígenas e de uma anciã, os quais expuseram um panorama sobre a terra indígena e a escola com data aproximada de 1976. A anciã narra sua infância e alguns pontos importantes para serem registrados, por seu valor histórico. Ainda foi possível resgatar as características da alimentação tradicional Kaingang.

O quinto capítulo descreve e analisa o papel da escola na valorização e revitalização da cultura alimentar Kaingang a partir de um levantamento histórico sobre a primeira escola e a alimentação escolar até os dias atuais, oferecendo pistas

para compreender a escola Kaingang e sua relação com a cultura alimentar. Finaliza-se com o sexto e último capítulo que registra as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E BIBLIOGRÁFICO

2.1 O INDÍGENA E A DINÂMICA COM A NATUREZA

Ao falarmos de povos tradicionais logo vem à mente a sua relação dinâmica com a natureza, pois tradicionalmente, o indígena retira da natureza a sua subsistência por meio de saberes construídos pela sua experiência ao longo dos anos (ALTIERI, 2012). Sobre a relação do indígena com a natureza, o conquistador espanhol Dom Alvar Nunes Cabeza de Vaca descobridor das Cataratas do Iguaçu, percebeu que o indígena encontrado no Paraná era dócil e obediente à natureza (MENEZES, 2008), ou seja, o indígena no Brasil traz historicamente traços socioculturais harmônicos com o meio ambiente.

Dentro deste contexto, frisa-se que o Brasil foi construído em uma relação desarmônica com a natureza, esta situação é visível na exploração das florestas cometida pelos colonizadores pela sua cultura de dominação interferindo drasticamente na paisagem e assim dando espaço a cidades, lavouras e outras necessidades da época (DEAN, 2004). Esta situação se agravou na década de 1970 e intensificou-se na década de 1980 onde um novo aparato promoveria produção de alimentos em massa por meio do uso de produtos químicos, ficando conhecida como Revolução Verde ((MOREIRA, 2000). A partir de então, a devastação florestal e o uso de produtos químicos se intensificou degradando ainda mais a natureza e a qualidade de vida, influenciando os modos de vida dos povos indígenas.

Em meados de 1980 estudiosos e ambientalistas levantaram a marcha em prol da importância das florestas e surgem então as primeiras questões ambientais no Brasil, na busca de interromper as intempéries criadas pelo homem na natureza (DEAN, 2004). Neste sentido, importante considerar movimentos como a agroecologia:

Ademais, como ciência integradora a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no "local". (CAPORAL et al. 2006, p. 46)

A agroecologia descreve a importância da relação harmônica entre o homem e o meio ambiente, e, para tanto, busca por meio do resgate dos conhecimentos e práticas ancestrais, revitalizar o equilíbrio entre homem-natureza.

Porém, restaurar a saúde ecológica não é o único objetivo da agroecologia. De fato, a sustentabilidade não é possível sem a preservação da diversidade cultural que nutre as agriculturas locais. O estudo da etnociência (o sistema de conhecimento de um grupo étnico local e naturalmente originado) tem revelado que o conhecimento das pessoas do local sobre o ambiente, a vegetação, os animais e solos pode ser bastante detalhado (ALTIERI, 2004, p. 26).

Esta visão interdisciplinar da agroecologia é de grande importância, pois desta maneira propicia-se múltiplos olhares sobre a temática. Ela sugere alternativas sustentáveis em substituição às práticas predadoras da agricultura capitalista e à violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos (LEFF, 2002, p.37). Sobre a agroecologia Guzmán (2005) salienta que por ter uma dimensão integral, a agroecologia permite reflexões interdisciplinares sobre a relação homem-natureza. Esta nova postura sobre os povos tradicionais implica em torná-los atores deste novo processo, onde a academia científica passa a ouvi-los e buscar soluções dos problemas ambientais por meio dos saberes destes novos atores sociais.

Dentro dos considerados povos tradicionais, destaca-se aqui os povos indígenas, os quais manejam, produzem e sobrevivem do que a natureza lhes oferece, uma vez que o tempo e a experiência com a natureza promoveram a sabedoria milenar destes povos.

Portanto, a agroecologia passa a dialogar com estes conhecimentos moldado um novo olhar sobre o passado e passando a valorizar publicamente a sabedoria tradicional que por séculos foi negada. Além disso, a agroecologia abre um leque de idéias e reflexões sobre o meio ambiente e a sustentabilidade, promovendo interações entre conhecimentos tradicionais e ecossistemas para a utilização de produtos naturais para manutenção do corpo e preservação da vida. Altieri (2012) afirma que a agroecologia promove uma dialética entre o desenvolvimento rural por meio de saberes e práticas tradicionais.

As dinâmicas ambientais em terras indígenas têm por intuito valorizar e vitalizar conhecimentos ancestrais que por influência de políticas indigenistas negativas foram esquecidas. É o caso do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sendo

instituído com o Decreto nº 8.072, 20 de Junho de 1910 “órgão que tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava” (BRASIL, 2006c, p.219). Gomes (1991) acrescenta que o SPI serviu apenas como pacificador de índios arredios, antes e após apropriação das terras ocupadas por não-indígenas, tampouco evitou ataques armados contra os indígenas.

Neste contexto, os indígenas não eram ouvidos e as políticas públicas até então demonstravam a força anti-indigenista. Para o Estado naquele dado momento era relevante que o indígena perdesse sua identidade e então imbuíu o SPI a proibir os indígenas de falar sua língua materna e outros modos próprios de expressar sua identidade, a fim de integrar os indígenas à sociedade nacional, como trabalhadores agrícolas. Para tanto, eram fornecidas ferramentas e instrumentos de lavoura para que os indígenas beneficiassem produtos, bem como introdução da pecuária nas terras indígenas (HUARE; SILVA, 2014). Essa situação propiciou o esquecimento ou anulamento de sabedorias e conhecimentos ancestrais distintos. Esta atitude do Estado buscava silenciar os povos indígenas, como consequência “sentindo-se reprimidos, passaram a não mais ensinar a língua materna às crianças” (HUARE; SILVA, 2014, p.46). Para Orlandi (2008) o SPI era serviço de proteção dos não-indígenas e serviço de controle do índio.

O silenciamento provocado nas comunidades indígenas não aparece no discurso do branco, no entanto faz parte da memória discursiva do índio, da sua posição de sujeito e das condições de produção do seu discurso. Se no discurso do branco há um apagamento dessa memória, no discurso do índio ela está constantemente presente (HUARE; SILVA, p. 47, 2014).

Gomes (1991) descreve que com o golpe de 1964 o SPI começou a ser investigado pelo regime militar e logo foi destituído por considerar as ações prestadas contrárias à proteção indígena. Então, em 1967 é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o intuito de promover um novo olhar sobre a questão indígena, buscando manter um diálogo entre indígenas e organizações governamentais. E assim foram instituídos vários programas de apoio ao indígena, em destaque a educação escolar cujos avanços foram relevantes com a proposta de que os indígenas aprenderiam melhor se fossem ensinados na língua materna e por professores indígenas. Foram então criados programas bilíngües os quais formavam

monitores bilíngues para atuarem como professores em terras indígenas, uma das primeiras conquistas na educação escolar indígena.

Sobre a economia proposta pela FUNAI esta deu continuidade às ações do SPI, onde os projetos de produção de bens comerciáveis norteavam a chamada renda indígena. Um exemplo eram as terras indígenas do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, as quais receberam investimentos em forma de serrarias ou arrendadas de empresas madeireiras a fim de resultar em dividendos para o órgão (GOMES, 1991). Aliado a este projeto a FUNAI instaurou também o projeto comunitário tendo como objetivo o trabalho coletivo entre os indígenas a fim de inserir o indígena no mundo da produção agrícola. Para tanto, eram oferecidos troca de bens de consumo como pagamento do produto da colheita (GOMES, 1991). Portanto, a política integracionista da época favoreceu arrendamento da terra, instalação de serrarias que promoviam a exploração da madeira e cultivo de roças para a terra indígena em escala maior que o realizado pelo Kaingang, ocasionando devastação florestal e diminuição dos recursos naturais impactando a manutenção física, cultural e social deste povo (ROCHA, 2008).

Em suma, a ação da política integracionista em terra indígena resultou em devastação florestal, diminuição da biodiversidade e mudança na cultura indígena. Infelizmente, os principais tópicos que fizeram parte do processo de integração do indígena à sociedade nacional foram as “modificações nas estratégias de subsistência, nas formas de ocupação do território, na exploração dos recursos naturais, nas relações políticas internas e externas e na inserção no mercado de trabalho desestruturando a organização destas sociedades” (BRASIL, 2012, p. 93).

Foram tantas as tentativas de desestruturar a identidade do indígena que vários povos se apropriaram de usos e costumes não-indígenas, um exemplo é citado por Silva (2007) onde o Estado buscou desestruturar a organização tradicional indígena transformando o chefe indígena em capitão, um representante da sociedade não-indígena na sociedade indígena. Conseqüentemente, conduzindo os indígenas à degradação material e moral, desorganização de sua cultura (PAIVA, 2015). Carneiro da Cunha (2009, p. 251) complementam;

Grupos indígenas no Brasil, sobretudo os de contato mais antigo com a população neobrasileira, foram induzidos a falar línguas novas, primeiro a língua geral, derivada do tupi e propagada pelos jesuítas, mais tarde o

português por imposição expressa do Direito dos Índios Pombalino¹. Processos de discriminação contra as línguas indígenas foram usados nas escolas salesianas contemporâneas. São conhecidas ainda as situações, impostas pelo desprezo dos regionais pelos 'caboclos' ou 'bugres', em que os índios se envergonhavam do uso de suas línguas. A interferência nas culturas tradicionais atingiu também a religião, os costumes matrimoniais, a organização política, a tecnologia, os hábitos alimentares, estes já afetados pela depauperização dos territórios de caça e pesca. A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservavam a identidade do grupo.

A política integracionista além de resultar na devastação ambiental das terras indígenas focou também na morte da língua materna com a ação de igrejas e escolas (RAMOS, 2006). Estes episódios clarificam a visão sobre as ações do Estado brasileiro desde o Brasil colônia, onde por meio da dominação dos povos indígenas buscou-se integrá-los a sociedade nacional. Este cenário persistiu até o final dos anos 80, quando mudanças no cenário político ocorrem com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde os direitos dos povos indígenas foram reconhecidos após lutas de movimentos das sociedades indígenas e organizações não-governamentais de apoio a causa indígena em defesa dos direitos indígenas (BRASIL, 1998).

É relevante destacar que esta nova conjuntura legal possibilitou a união de vários povos indígenas na construção dos direitos indígenas para a valorização, revitalização e afirmação da identidade e cultura indígena, onde em muitos casos foram esquecidas por imposição das políticas anti-indigenistas do passado. Esta mudança na postura do indígena contemporâneo mostra a busca em afirmar a identidade indígena no contexto social e no cenário político, passando a ser protagonista de sua história redescobindo na contemporaneidade o valor cultural dos conhecimentos e práticas milenares de seu povo, baseado nos princípios legais contidos na Constituição Federal de 1988 descritos no Art. 231. Este enfatiza que "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". Contudo, há que se observar que os dispositivos legais só irão ter valor se o

¹ Instituído por Marques de Pombal, Secretário de Estado do Reino Português (1º Ministro), em 17 de maio de 1758.

indivíduo oportunizar um novo olhar sobre si no mundo, numa dialética entre o passado e o presente para a construção do futuro.

Para tanto é necessário um local de discussão e reflexão sobre o papel do indígena na sociedade hoje, este local é chamado escola, antes integradora, na contemporaneidade oportuniza fortificar a identidade unindo conhecimentos tradicionais e científicos. Dentro deste contexto, o indígena por meio de bases legais, busca valorizar e revitalizar a relação histórica e harmônica com a natureza, princípio da sabedoria indígena.

2.2 O INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A primeira escola começou a se estruturar no Brasil a partir de 1549, quando D. João III enviou ao Brasil a primeira missão jesuítica com a intenção de catequizar os indígenas e assim escravizá-los, pois eram vistos como selvagens e precisavam ser pacificados. Ao perceberem que os adultos eram resistentes, os jesuítas começaram a educar as crianças, ensinavam a ler e escrever e também ensinavam a doutrina cristã. A princípio, as tentativas surtiram pouco efeito, pois ao voltar ao contexto social indígena, os costumes e crenças eram novamente internalizados. Então os jesuítas criaram grandes aldeias próximas aos povoados a fim de aproximar o indígena do não-indígena impondo uma nova ordem social. Neste sentido, a escola foi criada com o intuito de fazer o indígena negar sua própria cultura, sua origem, sua identidade (BRASIL, 2007b).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, 2004, p.23).

A educação escolar em terras indígenas até o início do século XX esteve ligada às ordens religiosas católicas, incumbidas de concretizar o ideal de indígena pensado pelo Estado, ou seja, integrá-los à sociedade nacional. Mas com a implantação e consolidação do regime republicano, o Estado pensa em novas

políticas indígenas com o intuito de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e internacional.

Sobre a educação escolar para os indígenas na época do SPI a professora Egueco Apacano, Baikiri, MT, dá seu depoimento:

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo de cabeça. (BRASIL, 2002, p. 27)

A educação escolar neste período ainda era vista como integradora, o Estado investia para que a educação tornasse o indígena produtor (mão-de-obra barata) e consumidor visando aumento da economia nacional, neste sentido havia o discurso de valorização da língua materna dos povos indígenas, pois esta seria usada como instrumento facilitador de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, para tanto o ensino bilíngüe é prioridade do Estado. Portanto, o desafio da educação para os indígenas desde o Brasil colônia até 1988 tinha como foco a integração dos povos indígenas a sociedade nacional (BRASIL, 2007b).

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. (BRASIL, 2007b, p. 13)

As mudanças nas políticas indigenistas no Brasil começam em meados de 1970, impulsionadas pelo movimento de reorganização brasileira após o fim da ditadura militar no país, quando indígenas e simpatizantes da causa indígena começam a mostrar sua luta contra o processo de dominação das ações integracionistas do Estado brasileiro. Surgem então organizações não-governamentais de apoio à causa indígena que juntamente com os indígenas lutam por direitos humanos negados desde o Brasil colônia. Dentro deste novo contexto a escola passa a ser pensada pelos indígenas e não para os indígenas. São então

produzidos documentos com reivindicações de uma educação escolar indígena diferenciada que respeite a diversidade indígena.

A Constituição Federal de 1988 rompe com a prática integracionista do Brasil colônia, e legitima ações de proteção ao indígena e suas formas de expressão cultural e social. (BRASIL, 1998). Por este olhar a “escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura” (BRASIL, 1998, p.32). A construção da escola indígena contemporânea passa então a valorizar os aspectos sociais, políticos e culturais promovendo uma dinâmica entre prática social e educação, ou seja, a educação escolar indígena vem obtendo avanços significativos principalmente após os direitos adquiridos com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) os quais resgatam todos os direitos dos povos indígenas.

Legalmente, as normativas para educação escolar indígena são favoráveis à efetivação de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, onde as especificidades do povo onde a escola está instalada sejam valorizadas. Neste sentido, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) com conteúdo geral e abrangente apontando e esclarecendo questões inerentes à educação escolar indígena, um norte para o desenvolvimento de práticas educativas nas escolas indígenas. Assim sendo, a escola deve avaliar e reavaliar as práticas pedagógicas para promover no aluno indígena o exercício da cidadania (BRASIL, 1998), ou seja, espera-se que a escola seja um lugar onde os conhecimentos ancestrais sejam redescobertos sobre um novo olhar, um olhar crítico e reflexivo frente às questões indígenas históricas e atuais, pois não existe educação escolar indígena sem as reflexões de seus principais atores, os indígenas. A escola então se utiliza da função social que possui para propiciar a cidadania e um diálogo entre os atores locais sobre seus direitos frente à contemporaneidade.

É importante esclarecer que a escola indígena atualmente é um lugar onde as dinâmicas e interações de saberes acontecem, se materializam. Para tanto, Alarcão (2001) afirma que a escola é promotora de conhecimentos e que diante disso a sociedade deve refletir novas formas de pensar a escola, construindo sua função social.

No caso das escolas instaladas em terras indígenas, estas devem refletir sobre a trajetória de seu povo, num processo sem fim (BRASIL, 1998). Pois, “culturas e línguas são fruto de herança de gerações anteriores, mas sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento (...)”. Ou seja, o papel da escola indígena na contemporaneidade é formular propostas pedagógicas que faça florescer a sua identidade, onde “o resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisas e reflexões originais” (BRASIL, 1998, p.22). Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social (SAVIANI, 2011, p. 422).

A escola dentro desta nova realidade de afirmação cultural é de grande importância, pois é por meio dela que o histórico de subordinação à sociedade não-indígena será superado. Dentro desse novo panorama é preciso conhecer os modos de transmissão de conhecimentos utilizados pelos povos indígenas. É preciso compreender como são educadas as crianças indígenas? Sendo impossível refletir sobre essa pergunta sem antes distinguir a educação indígena e educação escolar indígena.

Educação indígena refere-se aos modos próprios de educação utilizada por cada povo indígena e a educação escolar indígena é a apropriação imposta pelo Estado do processo de conhecimento de códigos e símbolos utilizados pelo não indígena. Porém, atualmente utilizados em prol de luta pelos direitos dos povos indígenas e afirmação da identidade (BRASIL, 2006a). Para os povos indígenas “A educação na escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado”. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (BRASIL, 1998, p.23).

Neste sentido, a educação indígena e a educação escolar indígena devem andar juntas, buscando atender os anseios e necessidades do indígena contemporâneo. “Aos processos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índio e não-índio” (BRASIL, 1998, p.24). Atualmente o papel da escola em terra indígena é o de promover a auto-afirmação por meio de propostas pedagógicas que articulem com a cultura local.

Ao verificar estas afirmações fica claro que a escola indígena contemporânea deve ser promotora da cultura indígena e de sua revitalização, ou seja, a escola indígena deve ser pensada do ponto de vista sociocultural, político e econômico da sociedade que está inserida. A educação escolar indígena passa a ser pensada com o propósito de fortalecer a identidade étnica e ajudar no enraizamento da cultura dos povos indígenas. Para tanto, a educação escolar indígena foi conferida na legislação brasileira como intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, resultando numa relação entre saberes tradicionais e saberes não-indígenas (conhecimento científico), onde a dialética deve ser uma constante (BRASIL, 1998). Além destes postulados as políticas públicas contemplam a manutenção e a revalorização dos costumes indígenas no âmbito da cultura alimentar com a implantação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O PNAE foi implantado em 1955 onde eram atendidos alunos da educação básica matriculados em escolas públicas e escolas conveniadas com o poder público, com o objetivo de formar hábitos alimentares saudáveis com oferta de alimentação escolar, bem como educação alimentar e nutricional. Segundo Castro et al. (2014):

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) caracteriza-se como política pública na área de segurança alimentar e nutricional, que teve seu início no país na década de 1950. (...) Tem por objetivo atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em salas de aulas de creches, pré-escolas, escolas do Ensino Fundamental das redes Federal, Estadual, do Distrito federal e Municipal, inclusive as indígenas e as localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Pretende, assim, contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, para a aprendizagem e o rendimento escolar, bem como para a formação de hábitos alimentares saudáveis (CASTRO et al., 2014, p. 240).

Dados de 1995 a 2010 mostram que o PNAE aumentou significativamente o número de alunos atendidos passando de 33,2 milhões para 45,6 milhões de alunos (CASTRO et al, 2014). Outro aspecto importante do PNAE é que o programa completa “sessenta anos e pode se considerado um marco nas políticas públicas alimentares pela sua longa e ininterrupta história pela abrangência do público atendido, pelos progressos e aperfeiçoamentos (...)” (TRICHES, 2015, p.181).

É importante salientar que um dos avanços significantes para as minorias em relação à alimentação escolar teve início de 2003 quando os alunos indígenas e

quilombolas passaram a receber um valor per capita maior que o da sociedade envolvente. Além disso, no ano de 2009 ocorreu a revisão do PNAE e entrou em vigor a Lei nº. 11.947, onde em seu artigo 14 propõe que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

Estas revisões dialogam com as Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional e de Soberania Alimentar que começaram a ser implantadas no país a partir de 2003. Mas o que é soberania alimentar? Esta definição teve início em 1992 quando surge um movimento internacional com o intuito de defender os ideais e valores de camponeses, pequenos e médios agricultores e povos tradicionais, o qual passou a ser denominado de Via Campesina, obtendo seu auge em 1996, quando define formalmente o conceito de soberania alimentar propiciando um novo olhar sobre o alimento, valorizando os princípios agroecológicos das comunidades tradicionais, seus conhecimentos e valores.

A soberania alimentar é o direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população, com base na pequena e média produção, respeitando as próprias culturas e a diversidade de modos camponeses, pesqueiros e indígenas de produção agropecuária, de comercialização e de gestão dos espaços rurais, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. A soberania alimentar favorece a soberania econômica, política e cultural dos povos. Defender a soberania alimentar é reconhecer uma agricultura com camponeses, indígenas e comunidades pesqueiras, vinculadas ao território; prioritariamente orientada a satisfação das necessidades dos mercados locais e nacionais. (Declaração final do Fórum Mundial de Soberania Alimentar, assinada pela Via Campesina, Havana, Cuba/2001, citada por CAMPOS, 2006, p. 154-155).

Ou seja, o indivíduo ou sociedade tem o poder de decisão quanto a sua alimentação, levando em consideração o seu processo histórico e cultural. A Via Campesina se contrapõe à produção capitalista e busca por meio da soberania alimentar a fortificação das questões específicas da agricultura sem desconsiderar todo o contexto histórico e cultural. A soberania alimentar então perpassa o ato de

alimentar-se e passa a ser um ato de representação de uma sociedade, imbuídas de história e identidade.

Neste sentido, a Lei nº. 11.947 em seu Art. 2º determina as diretrizes da alimentação escolar, pontuando claramente que esta deve respeitar a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis do alunado atendido e a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem. Sobre o cardápio escolar o Art. 12 refere que este deve ser elaborado respeitando as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade (BRASIL, 2009). Considerando este panorama, o currículo escolar e a escola devem abranger o tema alimentação acrescidos da cultura local.

Segundo Santos (2006, p.44) “cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade”. Sob este ponto de vista a cultura pode ser definida como costumes e valores de uma sociedade as quais estão sujeitas a transformação de acordo com o momento histórico (SANTOS, 2006). É importante ressaltar que o ser humano é mutável, por conseguinte, seus costumes e valores não são estáticos, ou seja, o ser humano é dinâmico e está em constante interação com seu meio social.

Ao falarmos de cultura automaticamente vêm à memória músicas, vestimentas, obras de arte e nos esquecemos de algo presente diariamente na vida das pessoas, o alimento. O alimento conta a história dos indivíduos e de sua comunidade, localidade, sociedade, neste sentido “[...] pode-se afirmar que nossos hábitos alimentares fazem parte de um sistema cultural repleto de símbolos, significados e classificações, de modo que nenhum alimento está livre das associações culturais que a sociedade lhes atribui” (BRAGA, 2004, p.38).

2.3 O INDÍGENA E A CULTURA ALIMENTAR

Um tema que vem ganhando espaço nas discussões sobre a situação dos povos indígenas do nosso país, e mais especificamente sobre suas condições de saúde, diz respeito à alimentação e nutrição desta população brasileira. Onde é notório o aumento de problemas nutricionais e de doenças ligadas à má alimentação como a diabetes e hipertensão arterial, os quais são considerados um dos males adquiridos no processo de integração a sociedade não-indígena (BRASIL, 2012, p.157).

As mudanças de hábitos alimentares dos povos indígenas se dão desde o Brasil colônia, levando em consideração as trajetórias históricas distintas de contato com o não-indígena. De modo geral, estas populações passam, a partir de seu contato com não índios, por importantes transformações em seus modos de vida, as quais podem afetar suas práticas alimentares, condições de vida e de saúde (BRASIL, 2012, p. 160).

Ao se impor concepção de modos de vida a uma população coagida é evidente que esta absorve a imposição de normas consideradas como únicas pela sociedade dominante. Tais mudanças afetaram significativamente os povos indígenas, cujos resultados são percebidos em grande parte destas populações. Nos últimos anos, o que se tem observado é uma grande mudança no tipo de alimentação dos povos indígenas, de modo que ela fica cada vez mais semelhante à alimentação dos não índios (BRASIL, 2012, p.160). Se as mudanças dos hábitos alimentares e modos de vida do indígena começaram quando ocorreu contato com o não-indígena, a cultura alimentar indígena foi então alterada. Esta afirmação deve considerar as distintas formas de contato ocorridas no processo histórico de cada povo.

Neste sentido, Tempass (2005) salienta que os povos indígenas também influenciaram os hábitos alimentares dos colonizadores, pois estes para sobreviverem adotaram modos alimentares dos povos indígenas. Conseqüentemente, estes passaram a fazer parte da culinária brasileira, tais como apreciação pelo milho e de seus derivados, raízes como a mandioca, batata doce, da coleta o mel e frutos nativos dentre tantos outros. Sob o ponto de vista de Cascudo (1967, 1972, 1983) o indígena contribuiu pouco com a culinária brasileira, pois os cardápios não eram diversos. Cascudo acredita que o indígena tinha o alimento apenas para sua subsistência, diferente dos europeus. Em sua fala, destaca a falta de complementos que favorecessem o paladar de quem provasse os alimentos indígenas tais como o sal e o açúcar. Destaca apenas o uso do mel e do beiju elementos indígenas que considera relevante para a culinária brasileira.

Dos processos de aquisição de alimentos dos povos indígenas no início da colonização, Cascudo (1967, 1972, 1983) descreve que a carne era resultado da caça e da pesca onde a carne obtida era preferencialmente assada, das folhas coletadas estas eram cozidas em ebulição, as raízes e frutas eram assadas de

maneira a acentuar o sabor adocicado. A aquisição de alimentos foi marcada pela caça, pesca, coleta e alguma agricultura ao redor das moradias tais como milho, mandioca e batata doce. A partir do contato com o não-indígena as dinâmicas socioambientais de aquisição de alimentos foram modificados e alimentos desconhecidos até então passaram a fazer parte do hábito alimentar indígena. Estamos falando, portanto, de mudanças na cultura alimentar, oriundas de um processo de colonização e integração dos povos indígenas na sociedade nacional, onde na contemporaneidade estas transformações permeiam com mais ímpeto devido à globalização.

Ao pensar na alimentação como ato social promotor de cultura, conhecimento sobre si e o mundo fica explícito a importância de manter os sabores e saberes em torno do alimento da sociedade como um todo. Para Carneiro (2015, p.71) o “comer não é um ato solitário ou autônomo do ser humano, ao contrário, é a origem da socialização”.

Dentro deste contexto social, a divisão social da maioria dos povos indígenas define o processo pelo qual o alimento passa. Na maioria das sociedades indígenas os homens eram encarregados da caça, pesca e abertura de roças e a mulher era imbuída do plantio e coleta de alimentos e afazeres domésticos. As mulheres manipulavam e produziam as refeições conforme os ingredientes adquiridos no dia e após o preparo todos eram convidados a alimentar-se como numa grande festa. Ainda sobre a divisão social, os homens eram encarregados da construção de moradias e defesa de sua terra, sendo que tais funções eram consideradas perigosas para as mulheres, que geralmente estavam com seus filhos (BRASIL, 2006b).

Antes do contato com o homem branco, no seu estado total, a divisão de trabalho era por sexo, deixando as mulheres encarregadas dos serviços cotidianos, como o plantio nas pequenas roças, colheita, educação dos filhos, fabricação do artesanato, etc. E o homem como guardião do rancho, do grupo e em alguns momentos, como caçador. CRESTANI (2012, p.01).

Com a influência não-indígena nos modos de vida dos povos indígenas, a obtenção dos alimentos atualmente se dá pela utilização de novas formas e técnicas de produção como a piscicultura e a pecuária. Outro fator importante é a aquisição comercial dada pela obtenção de recursos monetários adquiridos através de venda

de artesanatos, algumas produções agrícolas, trabalho remunerado e benefícios sociais, as doações voluntárias e sociais e a alimentação escolar também fazem parte desta nova realidade indígena. Tais mudanças acarretam o consumo de alimentos até então desconhecidos dos indígenas, isto inclui espécies vegetais e animais, outro agravante são os alimentos processados como sal, açúcar, embutidos, enlatados dentre tantos outros. (LEITE, 2007)

Isso ainda é agravado porque tais mudanças na alimentação costumam ser, no caso dos povos indígenas, acompanhadas por alterações nas estratégias de subsistência e por aquilo que chamamos de padrões de assentamento, ou seja, o modo como estes povos constituem geograficamente suas comunidades – se em casas esparsas ou concentradas; se fixas num mesmo local por apenas dois ou três anos ou por períodos maiores; se localizadas às margens de rios ou em áreas de terra firmes etc. Tais características de assentamento têm importantes implicações no acesso às fontes alimentares. O que se observa com frequência é a tendência de fixar residência em caráter permanente – abandonando a movimentação periódica anterior – junto aos postos indígenas e as outras instituições da sociedade brasileira, o que implica, a longo prazo, em redução gradativa dos recursos alimentares disponíveis no ambiente. (BRASIL, 2012, p. 162)

Apesar de toda uma expectativa em fortalecer a cultura indígena é inevitável esconder a influência das novas tecnologias de informação e da globalização nas terras indígenas, principalmente nas terras indígenas próximas a áreas urbanas. Tais influências interferem principalmente nos hábitos e atitudes dos jovens indígenas, alterando os modos tradicionais de perceber e agir sobre o mundo. Onde a economia indígena e sua a cultura alimentar passam a sofrer interferência da lógica do mercado.

Em tempos de globalização, a diáspora indígena nos grandes centros urbanos é uma realidade que precisa ser considerada como instituindo novos locais de cultura que dão lugar a emergência de formas culturais híbridas, onde o tradicional e o moderno se misturam (PORTO ALEGRE, 2008, p.48).

A globalização e suas tecnologias são uma nova realidade em terras indígenas. Para Engel e Almeida (2015) o atual processo globalizante tornou-se muito mais rápido, mais intensamente acelerado. Entende-se então que a globalização se faz presente ou vai estar em terras indígenas mais cedo ou mais tarde, principalmente as que estão próximas às cidades, afetando gradativamente as condições socioeconômicas e ambientais e culturais dos povos indígenas.

Segundo Contreras e Garcia (2004) a globalização tem ordem econômica e política, ou seja, as mudanças de hábitos socioeconômicos e culturais são almeçados pelas indústrias nacionais e internacionais. Esta não é uma realidade que envolve apenas os povos indígenas, mas toda a sociedade. A globalização tem por finalidade homogeneizar os indivíduos com a utilização de mercadorias e produtos.

Ao fazer uso de mercadorias e produtos industrializados o quadro da saúde indígena passa a ser modificado, pois o alimento ou cultura alimentar dos povos indígenas está intimamente ligado a fatores históricos, sociais e ambientais. No caso da cultura alimentar, a mudança dos hábitos alimentares pode causar doenças como diabetes, hipertensão arterial e sobrepeso. “Desde o descobrimento, o contato com os não-índios traz doenças que matam muitos índios, sendo as primeiras causas de uma enorme redução da população indígena” (SAAD, 2005, p. 17).

Ao falar em cultura falamos em seres vivos que transmitem socialmente seus modos de perceber a vida e de como se relacionar com o meio, sendo então a cultura, característica que diferencia o homem dos demais seres vivos. Velho (1984) salienta que cultura é uma noção útil para pensar o patrimônio cultural, na medida em que sua utilização leva em conta as complexas relações entre o que permanece e o que muda, pois passado, presente e futuro estão intensamente interligados.

A temporalidade é o ser dos processos e está na essência das coisas. A mudança de época é uma mutação histórica: a mudança, a transformação, já não são acidentes, mas a essência da determinação – mutações genéticas, emergência sistêmica, mudança social. A constante é a mudança. Hoje, estar no tempo não se define pela constância do objeto e o fim da história, mas pela mobilização do ser no tempo. O real estoura no limite das inércias de um mundo insustentável, reabrindo os potenciais da história (LEFF, 2001, p. 415).

Dentro deste contexto a cultura alimentar faz parte da construção histórica dos processos de delimitação da identidade de um povo ou sociedade.

O costume alimentar pode revelar de uma civilização desde a sua eficiência produtiva e reprodutiva, na obtenção, conservação e transporte dos gêneros de primeira necessidade e os de luxo, até a natureza de suas representações políticas, religiosas e estéticas. Os critérios morais, a organização da vida cotidiana, o sistema de parentesco, os tabus religiosos, entre outros aspectos, podem estar relacionados com os costumes alimentares (CARNEIRO, 2005, p.72).

A cultura alimentar é revestida de conteúdos simbólicos, classificados como políticos e religiosos (CARNEIRO, 2005), ou seja, nos alimentamos de símbolos, onde os significados da alimentação traduzem a identidade de um grupo social (BRAGA, 2004). O consumo de alimentos vai além do consumo de nutrientes envolve aspectos culturais, sociais, afetivos e sensoriais, portanto, o homem ao alimentar-se vai além da necessidade orgânica (BRASIL, 2007) e desenha as transformações de uma sociedade.

Neste sentido, é importante destacar que, influenciadas pelos avanços tecnológicos na indústria de alimentos e na agricultura e pela globalização da economia, as práticas alimentares contemporâneas têm sido objeto de preocupação (GARCIA, 2003). A produção em larga escala e os alimentos industrializados propiciaram mudanças nos hábitos alimentares e o distanciamento dos significados e significantes do alimento na sociedade (PROENÇA, 2010).

Segundo Contreras e Gracia (2004) a cultura alimentar é resultado da interação do homem com o seu meio, esta interação resulta em culinária, conjunto de regras por onde o alimento percorre um trajeto para ser absorvido como cultura. Portanto, as práticas alimentares utilizadas na cultura alimentar são essenciais para a manutenção sociocultural da sociedade, a culinária se transforma assim na própria imagem da sociedade onde se encontra.

Os mesmos autores tentam explicar como ocorrem os processos de inovação alimentar e alegam que, para que um alimento estranho ou estrangeiro seja adotado, não basta apenas que esteja disponível, mas que outros fatores devem ser considerados. É necessário, por exemplo, que um grupo de prestígio o adote, ou que um grupo dominante o imponha, ou ainda, que algumas autoridades científicas o recomendem. Por outro lado, o desaparecimento de hábitos culturais ocorre por transformações nos sistemas de valores culinários e alimentares, como por exemplo, a colonização e aculturação. E por fim, as resistências acontecem por terem estruturas políticas e econômicas mais sólidas e uma cultura culinária mais elaborada.

Para melhor compreender as práticas alimentares atuais, bem como a miscigenação alimentar decorrente do encontro de culturas, descreve-se abaixo um pouco mais sobre o contexto dos povos indígenas do Paraná, principalmente do povo Kaingang e seus costumes alimentares.

2.4 POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

Três povos indígenas fazem parte da população do Estado do Paraná sendo eles: Guarani, Kaingang e Xetá. Estas três etnias vivem em 17 terras indígenas. Estas comunidades são basicamente produtoras de roças de subsistência e criação de animais de pequeno porte, a renda é complementada por subsídios de programas do governo, aposentadorias, produção e venda de artesanatos, alguns são funcionários públicos, principalmente professores. O vocabulário indígena também faz parte do vocabulário paranaense assim é o caso das frutas como butiá e guabiroba, de origem Kaingang e de nomes de municípios como Goioerê e Goixim (ALMEIDA, 2014).

Sobre a propriedade da terra esta é de uso coletivo, onde todo o território constitui espaço de caça e coleta sem que esta exploração denote direito sobre a propriedade. E assim, se o Kaingang também resolver realizar uma plantação esta é respeitada pelos demais membros do local, reconhecida coletivamente, ou seja, as roças realizadas sobre a terra pertencem a quem as realizou (ROCHA, 2008).

Sobre as escolas, estas são atendidas pelo governo estadual, onde professores indígenas atuam principalmente na educação infantil e anos iniciais, professores não-indígenas atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio (SEED/PR, 2014).

Os Xetá pertencem ao tronco linguístico Tupi-Guarani e foram contatados na região da serra dos Dourados no noroeste do Paraná em 1950 com aproximadamente duzentos indivíduos. Pouco se sabe sobre este povo vítima do extermínio gerado pela expansão cafeeira. Atualmente existem seis remanescentes Xetá, todos parentes, os quais têm como residência terras indígenas Kaingang, pois a Terra Indígena Xetá encontra-se atualmente em processo de demarcação pelo governo federal. Os remanescentes Xetá casaram-se com indivíduos de outras etnias prosseguindo com suas vidas (IANDÉ, 2008).

Os Guarani são do grupo do tronco linguístico Tupi-Guarani, dividem-se em três sub-grupos: Mbyá, Nhandéva e Kaiová. Povoam regiões do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Os Guarani habitavam desde o litoral, estendendo-se às florestas subtropicais do planalto, até o rio Paraná a oeste. Viviam em aldeias onde faziam clareiras na mata e construía a casa de reza no centro e de cinco a seis

casas comunitárias sem divisórias ao redor da casa de reza onde moravam cerca de vinte a trinta indivíduos os quais permaneciam por aproximadamente cinco e seis anos no local. A caça, a coleta e a plantação eram realizadas nas proximidades da aldeia (ARAUJO et al., 2009).

Os Kaingang pertencem à família linguística Jê. Segundo Santos (1972, p.44) os Kaingang estão dispersos em vários subgrupos na zona oeste dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em cada um desses estados, postos da Funai atendem esses indígenas. O Kaingang tinha preferência por habitar nas regiões de campos e florestas de Araucária, onde a fonte principal de subsistência era o pinhão. Desde a década de 1960 a arqueologia do sul do Brasil tem dado atenção a casas subterrâneas Kaingang construídas nos estados de São Paulo, Paraná e, principalmente, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Estas construções eram para se proteger do inverno rigoroso e dos ventos fortes das regiões do Sul do Brasil (AMPARO, 2016).

Os Kaingang são divididos em duas metades tribais Kamé e Kairu, os quais definem os papéis sociais e cerimônias de cada indivíduo nas atividades sociais, em especial para o ritual Kaingang em homenagem aos mortos onde todos participavam numa coreografia inspirada nos movimentos do tamanduá, conhecido como ritual do kiki onde é feita uma bebida fermentada de milho que leva o nome do ritual (PINHEIRO, 2013).

A atividade tropeira do século XIX atingiu os territórios ocupados pelos Kaingang, esta situação é ressaltada por Silva (2011, p. 06) quando afirma que no século XIX, os territórios indígenas Brasil eram passagens de viajantes incentivados pelo mercado consumidor do charque, sendo estas regiões mineradoras e de exploração cafeeira. Esta situação propiciou o Governo pensar em transferir os indígenas para aldeamentos, os Kaingang em especial nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Veiga, 2000). Segundo dados do IBGE (2010) os Kaingang totalizam 37.470 indivíduos distribuídos pelas trinta e duas terras indígenas.

Sobre as tradições Kaingang o que se sabe é que em grande maioria são transmitidas pelos anciões da comunidade, onde registros transcritos não eram uma necessidade para os indígenas no passado. “De tradição oral, as sociedades indígenas imprimem seus conhecimentos, histórias, valores e certezas mais

profundas através, especialmente, das várias formas de narração mitológica” (FAGUNDES; FARIAS, 2011, p.31). Esta situação foi se modificando com a necessidade da afirmação da identidade e preservação da cultura, e a escola em terras indígenas passou a ser um aliado de grande significância nesta nova realidade. Pois de acordo com os marcos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) “a escola indígena deve fortalecer e valorizar conhecimentos próprios dos povos indígenas”.

Considerando que a cultura Kaingang como qualquer outra cultura, mudou em decorrência dos processos históricos provocados simultaneamente por realidades culturais que passaram a se desenvolver paralelamente (ROCHA, 2008, p.28), o papel da escola assume grande complexidade frente a esta realidade contemporânea da cultura Kaingang.

E como surgiu o povo Kaingang? Os anciões contam que o povo Kaingang surgiu de um buraco na montanha e eram divididos em dois grupos denominados Kamẽ (guerreiro) e Kairu (sábio). O grupo dos Kamẽ surgiu na parte inferior da montanha ao nascer do sol e por esta razão o sinal de três riscos simbolizando os raios do sol. Por terem saído da parte inferior da montanha, têm estatura baixa e pés grandes devido aos pedregulhos no caminho. O grupo dos Kairu surgiu no alto da montanha ao pôr do sol, portanto tem como sinal o círculo, em menor número, estatura alta e com pés pequenos passaram por águas até a superfície e estes são os líderes ou sábios do povo Kaingang (BIAZI e ERCIGO, 2014).

Dentro deste contexto fica claro que o povo Kaingang está intimamente vinculado com a mitologia Kamẽ/Kairu, mantendo entre elas uma relação complementar e assimétrica (ENGE, 2010). Cada grupo é considerado uma grande família e, portanto, não há casamento entre membros do mesmo grupo. O casamento é realizado com a metade oposta, pois são partes que se completam. A organização social é definida desta maneira: o pã'i (cacique) é responsável em aplicar regras, definir punições, resolver conflitos e estar à frente das negociações políticas na sociedade indígena e não indígena, as lideranças são os que representam a autoridade do cacique nas comunidades. “O grupo Kaingang, independente da época, viveu subordinado a um chefe principal, cacique geral, que centralizava o poder, mas contava com a colaboração de chefes ou caciques subordinados” (BECKER, 1976, p. 112). Os kujá (líder espiritual) são “xamãs

Kaingang que têm o poder de se comunicar com o 'espírito' de determinados seres, especialmente aqueles que os auxiliam em processos de 'cura'." (FAGUNDES; FARIAS, 2011, p.42). O kujá é parte importante na organização social do povo Kaingang.

Sobre a economia Kaingang, Becker (p.17, 1976) descreve:

A economia do grupo era baseada na colheita, especialmente de pinhões, do que faziam provisão, e na caça que lhes era garantida no território de caça, considerado propriedade coletiva para cada grupo; praticavam também uma agricultura incipiente. Seu regime alimentar constava de carne de caça e peixe, de mel e frutos silvestres, abóbora e milho; a única bebida alcoólica era a chicha por eles fabricada; depois do contato com o branco aderiram ao uso da cachaça.

Rocha (2008) complementa, os Kaingang plantavam muitas variedades de milho e feijão, abóbora e amendoim. As roças antigas tanto eram espaços de produção de alimentos como serviam como chamariz de animais de caça. Os fatos descritos pelos autores denotam uma base econômica ligada diretamente à natureza, onde por meio de pequenos roçados e a coleta tem aquisição de alimentos, assim com a caça e a pesca o cardápio Kaingang se completa. Para o Kaingang os recursos naturais vão além de meros fornecedores de alimento, fornecem também a matéria-prima para a confecção de artesanatos e utensílios domésticos. Becker (1976) comenta que o Kaingang ancestral fazia também uso dos recursos naturais para a confecção de armas, os quais eram usados para a caça, pesca e guerras. Atualmente a caça deu lugar à pequena criação de galinhas e porcos, os quais ficam soltos em torno das casas, e também roças de subsistência são utilizadas pelo Kaingang.

Na contemporaneidade a economia capitalista faz parte do cotidiano da maioria das sociedades, e é também uma realidade encontrada nas terras indígenas Kaingang. Isto não significa que o indígena deixou suas raízes, mas ressignificou seus conhecimentos frente ao mundo moderno, portanto é necessário compreender as novas configurações do espaço sócio-cultural dos povos indígenas contemporâneos (PORTO ALEGRE, 2008). De acordo com Tommasino (2000) o povo Kaingang contemporâneo somou os costumes tradicionais aos novos introduzidos e ou inventados após o contato com o não-indígena. Pois, hoje em dia umas boas partes das casas indígenas possuem objetos e utensílios não indígenas,

tais como móveis, aparelhos domésticos, fogão a gás, televisão, geladeira além do consumo de alimentos industrializados.

Portanto, modificou sua economia de acordo com suas necessidades, trabalhando como mão-de-obra em órgãos públicos e privados, bem como autônomos (ROCHA, 2008). Sobre o direito a cidadania aos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 foram reconhecidos os mesmos direitos de cidadania garantida aos demais brasileiros, porém respeitando as culturas, costumes e tradições. Neste sentido, aos indígenas é garantido o direito a participar de programas sociais, aposentaria rural, auxílio maternidade dentre outros. (FUNAI, 2016). Alguns indígenas são funcionários públicos, outros trabalham como mão de obra nas cidades próximas ou em propriedades rurais (ALMEIDA, 2010). Esta nova realidade econômica impactou sobre a economia indígena tradicional e novos hábitos são adquiridos e muitos deixados de lado. Neste sentido a emergência de valorizar e revitalizar questões culturais da sociedade indígena, em especial a do Kaingang.

Em relação à cultura alimentar, os povos indígenas do Estado Paraná influenciaram a culinária paranaense principalmente com derivados do milho como o biju e o milho ralado utilizado no mingau e na pamonha (BECKER, 1976). O alimento Kaingang tradicional é variado sendo obtida pela caça, pesca e pela coleta. Sobre a coleta esta “era parte importante da dieta Kaingang, pois vários alimentos eram possíveis consumir por meio da sua utilização, tais como coros (larva da taquara), mel, palmito, pinhão, tubérculos, raízes. Colhiam também plantas medicinais e cerimoniais” (TOMMASINO, 2000). A dieta é complementada com bebidas fermentadas.

Ainda sobre a coleta, a retirada do mel silvestre era uma atividade muito apreciada pelo Kaingang, esta prática diminuiu muito pelo fato da derrubada das matas, ocasionando a diminuição das abelhas. Crestani (2012, p. 08) descreve relatos sobre esta iguaria.

“Aquele tempo tinha muito, até mel de abeia, aquele tempo tinha um monte, agora acabo não tem quase não tem mais mel de abeia poquinho.

“l depois também aquele época naquele tempo as abeia, abeia antigo, abeia grauda, aquilo dava mel, agora abeia que egiste aquela abeinhaa amarelinha, aquele coisinho, não da direito no mato, não da direito”

“Vai tira um mel no mato, quase não da nada, igual aquela abeia antiga, graúda, aquela era de enche lata! de mel” (João)

“O mel silvestro, o mel uma das principal coisa, cedo no café, era uma água adoçado com mel. (José).

“Mel de abeia, era mais importante pra fazer o kiki não tem mais, não tem quase, agente vai no mato ali, fica dia inteiro pra ajuntar uns cinco, dez quilo”

“Essas abeinha quase ainda não adianta, não produz direito no mato, ele produz (...) no limpo, daí produz um poco, esses marelinho, abeia marelinho agora no mato não produz, não sei porque”

“Agora pega um oco de pau não se cria”

“Agente derruba lá um pauzao dia inteiro pra ver se tirar uns três quilo de mel, não adianta” (João)

Outro tipo de coleta é a de frutos uma atividade tradicional praticada até os dias de hoje. O território Kaingang possuía uma variedade grande de árvores frutíferas nativas, atualmente é possível encontrar árvores frutíferas nativas, mas não com a quantidade existe no passado. É significativo destacar que Becker (1976) citava alguns frutos apreciados pelos indígenas Kaingang como jabuticaba, pitanga, araticum, caraguatá. Um dos frutos mais consumidos no inverno é o pinhão, um fruto que faz parte da identidade Kaingang. “A colheita dos frutos da araucária constituía o principal sustento de certas tribos, as quais sempre vagavam nos bosques destas coníferas” (BECKER, 1976, p.178). Gimenes (2008) salienta que o pinhão era sapecado sobre as brasas das grimpas (galhos) dos pinheiros, cozido e também socado no pilão (GIMENES, 2008, p.72).

Das folhas apreciadas pelo Kaingang a erva-mate é uma delas. A erva-mate teve seu primeiro uso povo Guarani, mas que logo foi apreciado pelo Kaingang e posteriormente pela sociedade sulista. O seu preparo no passado era realizado com as folhas secas onde eram socadas no pilão posteriormente colocadas em porunga e bebidas em infusão por meio de bomba feita de taquara. Segue na Foto 1 Cuia e bomba Kaingang encontrada em Cândido de Abreu em 1948.

Foto 1: Cuias e bomba Kaingang para tomar chimarrão.



Fonte: Acervo Museu Paranaense.

Os Kaingang contemporâneos não utilizam mais a bomba de taquara e nem realizam o processo de fazer a erva-mate socada, atualmente compra-se a erva-mate embalada e processada industrialmente. E assim, as rodas de chimarrão são práticas ainda utilizadas pelas sociedades indígenas (ROCHA, 2008) e não-indígenas, principalmente da região sul do Brasil.

Sobre o momento da caça esta segue normas e é cercada por superstições e tabus (BECKER, p.179, 1976). O Kaingang é grande apreciador da carne e seu cardápio é amplo desde animais pequenos ao de grande porte, por exemplo, pássaros, anta e porco-do-mato. Com a diminuição das extensões territoriais do povo Kaingang, está cada vez mais escasso este tipo de atividade. O modo de preparo da carne é chamado de ti nĩ kusun (carne assada direto na brasa) após abater a caça esta era limpa e sua carne assada sobre a brasa, usava-se temperos naturais para salgar a carne, ou cozida onde a gordura do próprio animal era utilizada para o preparo.

[...] “Colocar uns pedaços de carne sobre folhas de arvores escolhidas especialmente e colocadas umas ao lado das outras; em seguida ajuntam

um círculo de pedras da mesma altura, fazem outra cobertura de folhas, fechando-o em seguida todo com pedras. O forno, formado assim, é fechado com terra umedecida e amassada. Por cima de tudo se faz um sustentado por algum tempo. Depois se afasta o fogo, abre-se o forno improvisado já menos quente e tira-se um assado suculento [...] (BECKER, 1995, p. 203).

Atualmente aprecia-se o *ti nĩ kusir* (carne assada direto na brasa) de animais domésticos como galinha, porco e bovino onde o assado é mergulhado em salmora (mistura de água e sal) posteriormente acompanhada de *biju* ou bolo indígena (podendo ser azedo ou não). O peixe é outra iguaria muito apreciada pelo Kaingang. Antigamente os peixes eram capturados por meio de armadilhas construídas com taquara onde era colocada uma substância que entorpeciam os peixes, mas que não tinham efeito sobre as pessoas (BECKER, 1976, p. 181). O preparo dos peixes era de cozido ou assado acompanhado de farinha, ainda hoje fazem este preparo, mas com adição de sal.

É importante salientar que o Kaingang ainda faz uso de brotos e folhas de algumas plantas em seu cardápio tais como as folhas rasteiras (salada do mato), brotos de abóbora, feijão, palmito dentre outros. Estas iguarias no passado eram cozidas sem adição de sal e acompanhadas de peixe, carne assada ou farinha, atualmente utiliza sal na maioria dos alimentos. As raízes consumidas pelo Kaingang eram cultivadas na maioria das vezes perto das casas, um bom exemplo é a mandioca consumida cozida sem adição de sal. Para Cascudo (1972) ao assar direto na brasa, a mandioca, batata-doce ou outras raízes, o sabor adocicado sobressai.

Outro alimento cultivado nas proximidades das casas era o milho, atividade esta ainda bem presente. Sobre o preparo do milho são os seguintes passos: o milho verde é colocado com casca no meio da brasa para assar, conforme a casca vai queimando vai sendo girada para ficar assada por completo, não é adicionado sal ou outro tempero. Os derivados do milho são o bolo de milho azedo, uma massa feita com milho seco socado no pilão e assada no meio das folhas, em um buraco coberto por brasa, o bolo de milho sem azedar, fubá torrado, canjica cozida com água e um pouco de cinza. Com o milho seco também é feito o *pisé* uma farinha torrada e socada no pilão para acompanhar outros alimentos ou comer puro.

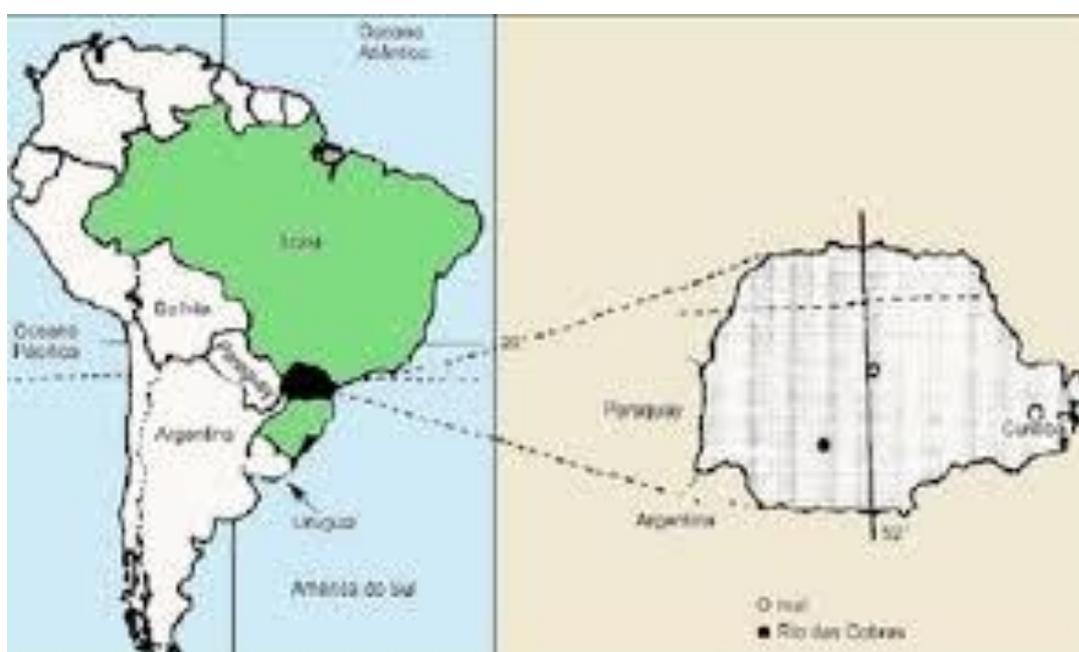
O milho, além do significado alimentar, tem também significado cosmológico. Cosmológico porque o milho é o ingrediente fundamental para a preparação do kiki, bebida fermentada utilizada no ritual de culto aos antepassados, no mês que se tem pinhão. Durante as diversas etapas do ritual o povo Kaingang demonstra seu domínio sobre o território bem como sobre os recursos naturais, o que pode ser verificado no próprio período em que o kiki é realizado, e se adequa aos períodos de coleta e colheita abundantes do milho e pinhão (PINHEIRO, 2013, p. 156).

Em decorrência da colonização brasileira, muitos alimentos não indígenas foram acrescentados à cultura alimentar e é perceptível que alimentos industrializados fazem parte do cardápio do Kaingang. Alimentos da sociedade nacional foram agregados pelos indígenas influenciadas gradativamente pela relação direta com o não indígena.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada foi estudo de caso, de natureza qualitativa. O caso a ser analisado é a Terra Indígena Rio das Cobras no Paraná. Esta terra indígena foi escolhida por ser a maior do Estado do Paraná, tendo sua extensão distribuída entre o município de Nova Laranjeiras e o município de Espigão Alto do Iguaçu. Abaixo no Mapa 1 a localização da área de estudo da pesquisa.

Mapa 1 - Localização da área de estudo da pesquisa.



Fonte: Site portalkaingang.org

A população indígena da Terra Indígena Rio das Cobras está concentrada no município de Nova Laranjeiras e é onde está o maior percentual de indígenas no Paraná, 19,9% dos habitantes, residindo aproximadamente 2.239 indígenas Kaingang e Guaranis Kaiowá, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. No município de Espigão Alto do Iguaçu residem 465 indígenas Guarani Kaiowá, ou seja, 5,8% da população total do município (IBGE, 2010). Ao todo, na Terra Indígena Rio das Cobras residem 2.704 indígenas, representados na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de indígenas na Terra Indígena Rio das Cobras.

Município	Etnia	Indivíduos
Nova Laranjeiras	Kaingang e Guarani	2.239
Espigão Alto do Iguaçu	Guarani	465
Total		2.704

Fonte: IBGE (2010).

Esta população está distribuída em nove comunidades, onde sete são comunidades Kaingang (Sede, Trevo, Vila Nova, Encruzilhada, Campo do Dia, Taquara e Água Santa) e duas comunidades Guarani (Lebre e Pinhal). Das comunidades Guarani, somente a comunidade do Lebre faz parte do município de Nova Laranjeiras. Sobre a população atual da Terra Indígena Rio das Cobras foi realizado pela Unidade de Saúde Indígena localizada na Sede da Terra Indígena Rio das Cobras um levantamento sobre o número de indígenas pertencentes ao município de Nova Laranjeiras – PR, sendo este realizado no mês de setembro de 2016. Este levantamento considerou o número de carteira de vacinas ativas no corrente ano. Os dados do levantamento registram a distribuição dos Kaingang por comunidades, tendo um total de 2.388 indivíduos Kaingang. A distribuição ficou da seguinte maneira (Tabela 2):

Tabela 2 – Número de indígenas na Terra Indígena Rio das Cobras no ano de 2016.

<i>Município de Nova Laranjeiras</i>		
ALDEIA	ETNIA	TOTAL
Trevo	Kaingang	660
Vila Nova	Kaingang	156
Sede	Kaingang	772
Taquara	Kaingang	166
Água Santa	Kaingang	85
Campo do dia	Kaingang	315
Encruzilhada	Kaingang	234
Lebre	Guarani	221
Total	Kaingang e Guarani	2609

Fonte: Unidade de Saúde da Terra Indígena Rio das Cobras.

Sobre a área territorial esta é composta de 18.681 ha (hectare), onde é encontrada uma extensão considerável de floresta ombrófila mista constituída por araucárias e inúmeras espécies de plantas com utilidades que vão desde a alimentação, saúde, moradia, artesanato dentre outras. A área territorial é de usufruto exclusivo e coletivo dos indígenas e sob responsabilidade da FUNAI, no dia 18/05/1949 o Diário Oficial da União publicou a demarcação da Terra Indígena Rio das Cobras, sendo homologado em 1986 (Mapa2).

Mapa 2 – Localização da Terra Indígena Rio das Cobras.



Fonte: Google.maps (2016).

A pesquisa foi realizada em cinco escolas Kaingang da Terra Indígena das Cobras que se encontram localizadas na seguinte ordem: duas na comunidade Sede, uma na comunidade Taquara, uma na comunidade Trevo e uma na comunidade do Campo do Dia.

A coleta de dados se deu a partir de duas fontes: 1) dados primários: observação, investigação narrativa dos atores da comunidade escolar, por meio de entrevista semiestruturada com três anciões da comunidade, resgatando assim memórias históricas da cultura alimentar, implantação da escola e da alimentação escolar desta terra indígena. E com outros atores contemporâneos das cinco escolas investigadas foram realizadas questionários e entrevistas semiestruturadas 2) dados secundários: pesquisa bibliográfica e documental onde serão analisadas as seguintes legislações educação escolar indígena normatizadas na LDB 9394/96, o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE). Será analisado os cardápios escolares para verificar se estão em consonância com a cultura alimentar Kaingang relatada pelos anciões.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro lideranças um de cada comunidade pesquisada, cinco pais de alunos, cinco gestores, cinco merendeiras, cinco professores indígenas, cinco professores não-indígenas (um de cada escola), a nutricionista responsável pela alimentação escolar do Estado do Paraná e a coordenadora da educação escolar indígena do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul.

As entrevistas identificaram a permanência, hibridização ou extinção da cultura alimentar Kaingang, as ações realizadas ou não para a valorização e revitalização da cultura alimentar indígena, as percepções que a comunidade tem sobre as ações da escola para o fortalecimento da cultura alimentar indígena e suas expectativas sobre o futuro.

Em relação aos cardápios foram solicitados nas escolas e/ou no Núcleo Regional de Educação e serão coletados os seguintes dados: os tipos de produtos/preparações presentes, a frequência destes produtos, de onde eles vêm, quem abastece a escola e de que forma (se dentre os fornecedores existem indígenas), quem são as cozinheiras, quem formula o cardápio, se ele é seguido, e principalmente, se atendem as especificidades culturais do alunado.

Para obtenção de informações sobre as ações pedagógicas de valorização da cultura alimentar Kaingang, além das entrevistas, foi feita análise do Projeto Pedagógico da Escola e observação participante.

A análise dos dados foi feita a partir da sistematização das entrevistas e documentos com o auxílio do software NVivo 8.0 e utilizando a técnica da análise de conteúdo. A análise da adequação cultural dos cardápios foi feita de forma descritiva.

Este projeto foi apresentado para as lideranças para a anuência e cada um dos entrevistados assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

4 PASSADO E PRESENTE

Este capítulo traz informações sobre as narrativas de dois professores e uma senhora (anciões da comunidade escolar) os quais resgataram suas memórias históricas sobre a Terra Indígena Rio das Cobras, a cultura alimentar, implantação da escola e da alimentação escolar. Outro ponto importante deste capítulo é o registro do preparo de alguns alimentos tradicionais e a construção de uma tabela de pratos típicos Kaingang.

4.1 MEMÓRIAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS

A memória é a base para a construção da identidade histórica do indivíduo, é o alicerce que liga o presente, o passado e o futuro. O conhecimento se faz da memória, pois é ao relacionar o antes, o durante e o depois de um determinado acontecimento ou situação que é possível construir o conhecimento. A história oral traz à tona momentos que não foram deixados no esquecimento e, assim, torna-se conhecimento. Relembrar vivências em favor do conhecimento transcreve a resistência do saber acumulado, onde por meio da memória e da prática da história oral é possível refletir e compreender sobre o contexto de uma determinada situação. “A história oral tornou-se um material da história dos “povos sem história” porque é autêntica e onipresente” (MONIOT, 1988: 105).

Assim sendo, para fazer uma relação com o presente o passado foi necessário conhecer as memórias históricas sobre a implantação da escola na Terra Indígena, a alimentação escolar e a alimentação tradicional da localidade do Kaingang, e assim, diante destas inquietações foram ouvidas os dois primeiros professores indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras, denominados monitores, os quais relatam informações históricas sobre como era a escola e a cultura num todo a partir do ano 1976 até meados de 2003, quando se aposentaram.

O relato é do casal Kaingang Roberto Kafej Mineiro e Armira Emilio Mineiro. Roberto tem 61 anos e Armira 64 anos, naturais do Rio Grande do Sul, Terra Indígena Guarita, município de Redentora. O casal se conheceu no ano de 1974 no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC) antes chamado de Escola Normal Indígena Clara Camarão (ENICC), curso promovido pela Funai e pela

Summer Institute of Linguistics (SIL) com apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. O curso formou os primeiros monitores bilíngues Kaingang e Guarani do país. Relembra Roberto que a primeira turma iniciou em 1970, a segunda em 1973 e a terceira e última em 1977. Roberto e Armira foram alunos da segunda turma, iniciando o curso em 1973 e terminando em 1975. Não lembram ao certo quantos alunos iniciaram, mas recordam que apenas 13 se formaram. Hoje pensando nos objetivos do CTPCC acreditam que além de formar o profissional monitor bilíngue outro objetivo era por meio da escola, integrar o indígena à sociedade não-indígena. Sobre os objetivos do CTPCC, Newmann (1975) descreve os pontos refletidos pelos monitores nos seguintes tópicos:

Cultivar o desejo de servir ao desenvolvimento e integração das sociedades indígenas. Conduzir, pela educação bilíngue, que caracteriza fundamentalmente a Escola, a uma reestruturação psicológica que colabore para a sua integração à vida nacional, salvaguardando sua cultura e tradições. Auxiliar, pela informação e formação, na sua integração à comunidade nacional (NEWMANN apud SANTOS, 1975, p.65).

Sobre como conheceram o CTPCC, relatam que a Centro estava localizado na Terra Indígena que moravam, mas não sabiam ao certo o que era nem sua função, por curiosidade foram fazer a matrícula.

Em 1973, Armira, na época com 18 anos, morava com seus avós e foi sozinha fazer a matrícula. Não compreendia a língua portuguesa, mas tinha muita curiosidade e interesse em conhecer coisas novas. Ficou sabendo que o curso acontecia em formato de internato, os alunos ficavam a semana no curso e aos finais de semana voltavam para casa. Armira ficou assustada porque nunca tinha ficado longe de casa, mas superou o medo e continuou. Um dos impulsos mais significantes, era a miséria pela qual passava, chegando a ficar dias sem comer. Os avós faziam lavoura para sua subsistência, porém por causa do frio ou do calor, a colheita era pequena. As plantas que faziam parte do alimento Kaingang eram poucas, tinha que ir mata adentro para poder encontrar. Os seus avós, como a maioria dos indígenas, sobreviviam do artesanato que vendiam nas cidades para comprar mantimentos para a casa. Muitas famílias iam trabalhar como bóias-frias em fazendas, para comprar mantimentos para a casa. A relação da maioria dos indígenas com a cidade era grande.

Roberto era filho de liderança, quando ficou sabendo do CTPCC. Tinha 17 anos quando foi fazer a matrícula por curiosidade e porque lá tinha comida várias vezes ao dia. Seus pais sobreviviam de pequenas roças de subsistência, caçavam pequenos animais onde armavam armadilhas, ou usavam a espingarda e também vendiam artesanatos nas cidades vizinhas. Diz que passou fome e para que a fome passasse chegou a revirar o lixo para comer restos. Encontrou no CTPCC uma chance de comer diariamente. Sobre o alimento servido aos alunos lembra que tinha arroz, feijão, carne, ensopados, cucas, pães, chá e café, tinham também pratos típicos alemães do qual não lembra os nomes.

Uma das maiores dificuldades encontrada na escola pelo Roberto e pela Armira foi à questão linguística, pois não falavam e nem compreendiam a língua portuguesa e os professores, na sua maioria, falavam o português. Apenas a coordenadora do curso para os Kaingang, a linguista alemã Dra. Ursula Gojtėj Wiesemann era fluente na língua Kaingang e articulava os momentos de ensino-aprendizagem na escola. Sobre o curso de monitor bilíngue ensinava práticas de ensino pedagógico a serem utilizadas nas escolas indígenas. Até o fim do curso foram anos de muita luta e superação, pois tinham que estar capacitados na língua portuguesa falada e escrita, além de dominar técnicas de ensino e aprendizagem.

No ano de 1975, Roberto, a convite da Dra. Ursula Gojtėj Wiesemann fez uma visita à Terra Indígena Rio das Cobras, para realizar tradução da bíblia e pesquisa na comunidade local. Roberto descreve que:

“Estava ansioso pela viagem, uma mistura de medo e alegria. Nunca tinha saído da minha aldeia, ainda mais outro estado que na prática não sabia onde era, como não tinha dinheiro para a viagem meu pai falou para mim.

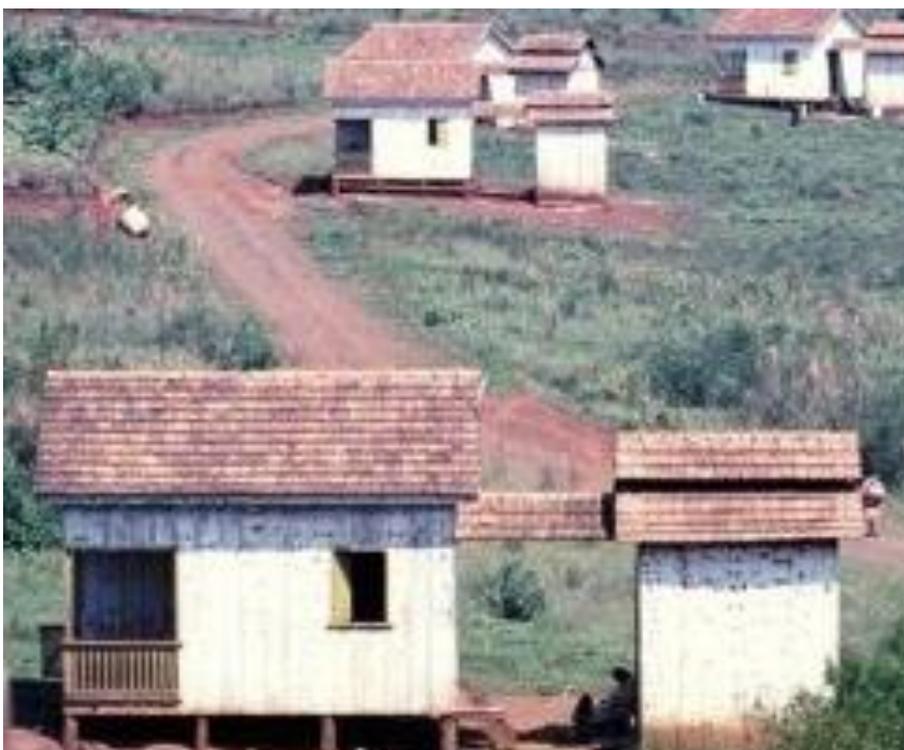
- Vamos vender o milho então!

Então colhemos o milho e vendemos. Com este dinheiro comprei a passagem e os lanches na viagem. A viagem durou três dias. Saí de Tenente Portela-RS e cheguei a Cascavel-PR. Comprei uma passagem para Laranjeiras do Sul-PR, quando entrei no ônibus o cobrador percebeu o meu nervosismo e perguntou aonde eu iria descer do ônibus, eu disse na Terra Indígena Rio das Cobras e eu não sabia onde era, ele disse então que me avisaria. Fomos conversando a viagem toda, ele estava curioso sobre os indígenas do Rio Grande do Sul. Avistei um trevo à frente e o cobrador disse que eu iria descer naquele ponto, ao descer encontrei um indígena vendendo artesanato ele ficou me olhando e eu com receio fui falar com ele (não sabia qual seria a reação dele, pois não era do Paraná), conversamos na língua Kaingang, ele disse que

também não era do Rio das Cobras e que era de outra Terra Indígena, (aos risos) falávamos a língua Kaingang mas não nos compreendíamos muito bem, porque o dialeto era diferente. Perguntei onde fica a Sede da Terra Indígena, ele disse que eu tinha que seguir uma estrada em linha reta que eu chegaria lá. Admirando a paisagem vi muita capoeira, a margem da estrada devido à derrubada da madeira, hoje sei que era pelos não indígenas para a construção da BR 277 e o KM 476, os quais avançaram um pouco mais sob a terra indígena para retirar mais madeira.

Roberto relata que não encontrou nenhum outro indígena ao longo de sua caminhada, quando avistou algumas casas de madeira azuis, ficou feliz porque havia chego à Sede da Terra Indígena Rio das Cobras. Segue Foto 2 dando um panorama da entrada da Sede da Terra Indígena Rio das Cobras em 1976.

Foto 2: Entrada Sede da Terra Indígena Rio das Cobras em 1976.



Fonte: Arquivo pessoal Antônio Paramon.

Ao chegar viu um grupo de indígenas que vieram ao seu encontro. Eram lideranças da Terra indígena Rio das Cobras, ficou apreensivo não sabia se o Kaingang desta região era agressivo ou não, aos risos disse: “Fiquei muito assustado, porque não sabia como eram os costumes do Kaingang do Paraná.” O

cacique Argemiro Fernandes, conhecido como Miro, perguntou ao Roberto o que ele queria, e Roberto explicou que era o aluno da Dra. Ursula e que ela o convidou para ser seu estagiário e ajudá-la na tradução da bíblia naquele local. Ficou um ano como estagiário, conheceu a cultura local e percebeu muitas semelhanças e diferenças entre o Kaingang do Rio Grande do Sul e do Paraná. Roberto relata:

As roupas dos Kaingangues do Paraná era diferente dos Kaingangues do Rio Grande do Sul. As mulheres usavam saia pregueada se solteira ou casada com cores fortes e uma camisa. Se a mulher fosse viúva usava um vestido e lenço na cabeça. O homem usava calça e cinto, e preferia ficar sem camisa. As casas eram bonitas, porque eram construções novas, feitas de madeira da cor azul de janelas brancas, outras casas eram feitas de pau-a-pique e chão batido.

Da alimentação a maioria era igual a que eu comia na minha terra, como o milho azedo com carne de caça assada na brasa, como veado, capivara, cateto e o peixe, o piché que é o milho torrado, folhas e raízes na sua maioria parecidas com as que eu já conhecia, coró de palmito e o de outras arvores, o mel. Na sede do posto indígena ficava o escritório da Funai, onde o chefe do posto organizava plantação de arroz, feijão e milho, para a comunidade, também criavam gado e porcos, para ser compartilhado com a comunidade.

Ao concluir o estágio para tradução da bíblia, Roberto voltou para sua terra natal, para a formatura. Após a formatura Roberto e Armira se casaram e foram nomeados monitores bilíngues da Terra Indígena Rio das Cobras, e assim, em 1976 vieram morar nesta localidade. Na Foto 3 esta registrada a escola e a casa onde os professores lecionavam e moravam. Armira relata que:

Estava assustada, porque estava vindo morar num lugar que não conhecia, com uma cultura um pouco diferente da minha. Mas fui muito bem acolhida, a dificuldade que encontrei foi com o dialeto Kaingang que no Paraná é diferente. Eu e meu esposo fomos morar numa casa de madeira que era dividida em escola e moradia ao mesmo tempo, não tinha luz elétrica e nem água encanada.

As mulheres me presenteavam com alimentos, para que eu me sentisse acolhida, me levavam a massa do bolo azedo. Daí fazíamos fogo lá fora de casa e assávamos, deixava a massa embrulhada na folha da banana de mico e colocava no meio da brasa para assar. Elas traziam carne de peixe ou caça, limpávamos e jogávamos a carne na brasa sem sal, depois fazíamos salmora e passávamos a carne assada nesta mistura para comer com o bolo ou biju que milho elas faziam. Cozinhávamos folhas (verduras) na água com sal e banha até virar um refogado, daí comíamos com piché e cozido de carne. Estas comidas eram iguais da minha terra no Rio Grande do Sul.

Estes relatos possibilitam identificar alguns alimentos do Kaingang daquele momento, e assim perceber alguns aspectos da alimentação desta terra indígena, onde as semelhanças com o alimento utilizado no Rio Grande do Sul foram afirmadas pela entrevistada. Tais informações são muito importantes, pois diagnosticam que os hábitos alimentares do povo Kaingang têm formulações similares. Pinheiro (1992) descreve que os Kaingang de São Paulo e também dos outros estados do sul utilizavam da mesma alimentação e dos mesmos modos de preparo, onde apesar das distâncias as semelhanças que distinguiam estes povos, prevaleciam. E salienta que a diminuição dos territórios Kaingang causou mudanças no seu cotidiano, condição visível nos aldeamentos do Paraná e Rio Grande do Sul, onde a sedentarização após o contato, sufocou hábitos tribais e, principalmente, a perda de grande parte de suas funções sociais.

Foto 3: Escola da Terra Indígena Rio da Cobras em 1976.



Fonte: Roberto Kafej Mineiro (1976).

Aos poucos Armira se familiarizou com os hábitos e costumes Kaingang do Paraná, os quais não eram tão diferentes assim. Um dos momentos mais assustadores da época foi quando no ano de 1977 posseiros invadiram a Terra Indígena a fim de explorar a madeira da região, sendo expulsos pelo exército sob o comando do coronel Nestor da Silva. Um momento apreensivo em relação à demarcação das terras indígenas. Este momento foi registrado pela Revista

Manchete (1978, p. 62) com a seguinte frase: “Para os índios, a expulsão dos posseiros é o fim de uma longa batalha. E o início de uma nova era”. Segue na Foto 4 a reportagem sobre a Terra Indígena Rio das Cobras.

Dos 19 mil hectares de terras acidentadas da reserva de Rio das Cobras – com pinhais devastados e lavouras precárias de milho, arroz e soja – a tensão, ultimamente, era intolerável.

Localizado no antigo Território Federal do Iguçu, o reduto dos caingangues e guaranis começou a perder a tranquilidade por ocasião da chegada dos primeiros gaúchos (assim chamados todos os que viviam no sul do Paraná, catarinense inclusive), atraídos pela promessa de riqueza fácil com a venda da madeira. A confusão causada pela presença desses desbravadores se acentuou no fim da década de 50 (...). A falta de uma demarcação precisa da reserva favoreceu a confusão. (Revista Manchete, 1978, p. 62)

Foto 4: Reportagem Terra Indígena Rio das Cobras-1978.



Fonte: Revista Manchete.

Da educação escolar indígena, os monitores (professores) Roberto e Armira relatam que em 1976 o governo federal mantinha as escolas com material escolar e merenda, o qual perdurou até 1994 quando ocorreu a municipalização das escolas indígenas. Em 2007, o Estado do Paraná passou a ser mantenedor das escolas

indígenas e, neste sentido, as respectivas instituições eram responsáveis pela contratação de funcionários, merenda e material escolar.

Dos alunos matriculados em 1976 o número era pequeno, pois, muitos moravam longe e não tinha a obrigatoriedade ao acesso a educação escolar. Os professores Roberto e Armira atuaram de 1976 a 1982 onde ministravam aulas em língua materna para que os alunos pudessem compreender melhor os conteúdos das disciplinas. Até 1992 eram responsáveis pela educação infantil. Após esta data passaram a ministrar aulas apenas de língua materna em todas as séries na escola anos iniciais da Sede da Terra Indígena Rio das Cobras, já que as demais escolas já estavam supridas com professores indígenas e professores não-indígenas.

Segundo os professores, muito pouco trabalho foi realizado para manutenção da cultura Kaingang, pois este não era o objetivo da escola naquele momento. O principal objetivo era ensinar os alunos a falar e escrever a língua portuguesa. Abaixo na Foto 5 registro da aula prática em 1978.

Foto 5: Professor Roberto nas práticas escolares em 1977.



Fonte: Arquivo pessoal (1977).

Sobre a merenda dos alunos o casal salienta que:

Nós que preparávamos a merenda, com o que tinha, era macarrão com almôndega, arroz com feijão, achocolatado, bolacha salgada e doce. Fazíamos na cozinha da escola, os alunos eram poucos, então conseguíamos conciliar as aulas, com a cozinha e a limpeza da escola tudo realizado por nós. De comida da cultura não tinha nada, pois tínhamos que fazer a merenda que mandavam nós fazer. Quem mandava nós fazer era o responsável pela educação da época, não lembramos o nome. Mas era assim, os alunos tinham que comer o alimento que era servido na escola, e assim os alunos cresceram comendo estes alimentos e se acostumaram, fazendo parte do dia a dia deles. Hoje vejo que muitos dos que foram meus alunos ainda comem o alimento tradicional, mas seus filhos ou netos não querem, porque na escola ainda é servida a comida não indígena. Nós também temos muitos dos alimentos não-indígenas no nosso dia-a-dia, primeiro aprendemos a comer na nossa escola e comíamos por necessidade mesmo, depois tínhamos que preparar estes alimentos para os alunos porque mandavam nós fazer, e assim fomos nos habituando ao alimento não-indígena. Na época não sabíamos que era importante fazer o alimento tradicional na escola, para manter a cultura, na nossa formação nunca falaram disso, pra falar a verdade não sabíamos nem para que servia a escola, nos trabalhávamos para garantir nosso sustento, fazíamos o que os chefes mandavam.

Carneiro da Cunha (2009) comenta que muitas ações governamentais com apoio da igreja, escolas e organizações não governamentais causaram interferências nos modos tradicionais dos povos indígenas do Brasil, esta luta em desestruturar a cultura indígena perdura desde 1500. Por tanto não é estranho que hábitos tradicionais dos povos indígenas estejam em muitos casos esquecidas, pois foram empenhados esforços para incorporar os indígenas à sociedade brasileira. O relato dos professores descreve esta realidade, pois foram orientados desde sua formação como monitores a seguir regras oriundas da mantenedora da escola, e sobre a questão da merenda escolar deveriam servir os alimentos que mandavam servir. Roberto e Armira relatam:

Ficamos tristes em saber que muitas perdas culturais são causadas pela escola, desde a sua implantação até hoje, a cultura alimentar é uma delas. Antes a merenda servida nas escolas indígenas da Terra Indígena Rio das Cobras eram alimentos não-indígenas, e os pratos tradicionais não eram utilizados. A merenda que nós fazíamos era arroz, feijão e sempre tinha uma carne, ou fazíamos macarrão, quando não tinha comida pesada dávamos bolacha.

Hoje vejo que a escola utiliza os pratos típicos em momentos especiais como em projetos escolares. Acredito que agora é o momento de lutarmos para que a cultura alimentar indígena seja resgatada dentro da escola, pois sabemos da importância desta para a preservação e valorização cultural no nosso povo, da nossa identidade.

Com o relato dos dois professores indígenas foi possível identificar que de 1976 até 2000 quando ministraram aulas, a escola implantada dentro da terra indígena fazia uso diário do alimento não-indígena na merenda escolar, não considerando significativo os hábitos culturais da comunidade local. Ou seja, a questão da valorização cultural na escola não era trabalhada, o intuito da escola era o de formar o indígena para o mercado do trabalho, para tanto, era preciso que dominasse a língua portuguesa e noções dos hábitos não-indígenas.

4.2 MEMÓRIAS DE DONA MARIA

Dona Maria², 72 anos, mãe de cinco filhos mora na Terra Indígena Rio das Cobras desde que nasceu. Segundo ela “quando era mais nova no Rio das Cobras tinham poucas famílias, elas viviam nas pequenas comunidades que existem até hoje, mas aumentaram bastante, tiveram muitos filhos”. No ponto de vista de Dona Maria houve um aumento populacional indígena significativo ao longo dos anos. Dados da Funai/Guarapuava descrevem que no ano de 1989 a Terra Indígena Rio das Cobras tinha uma população de 1.596 somando Guaranis e Kaingangs. Na época, os dados eram gerais, não distinguiam as etnias. No ano de 2010, segundo o IBGE, a população indígena era de 2.239 (os dados também não distinguiram as etnias), e em 2016, segundo a Unidade de Saúde da Terra Indígena Rio das Cobras, a população Kaingang é de 2.388 e a Guaraní é 221 totalizando 2.609 indígenas. Os dados populacionais da Terra Indígena Rio das Cobras certificam o ponto de vista de Dona Maria, apesar dos dados da Funai/Guarapuava e do IBGE não discriminarem os dados por etnias.

Das práticas culturais como dança, música e rituais Dona Maria relata:

Muito pouco restou da nossa cultura, lembro que meus pais cantavam algumas músicas e danças, dos rituais não lembro de ter visto e todos eram feita pelo kuiá (curandeiro), e estes rituais sempre foram secretos. Não era qualquer um que podia conhecer os rituais do kuiá, sempre tinha um escolhido geralmente a pessoa escolhida aparecia num sonho para o kuiá e então era passado todos os saberes dos rituais para o escolhido e este não podia ser repassado para mais ninguém, porque o poder dos rituais não

² Nome fictício

iriam fazer efeito. As músicas e as danças tradicionais se perderam no tempo. Meus pais falavam que não podíamos cantar e nem dançar porque era proibido, não sei quem proibiu porque eu era criança e nunca perguntei, porque obedecia meus pais. Mas tem algumas pessoas da comunidade que ainda sabem alguma coisa da dança e da música, mas são bem poucas. Quando era moça aprendi a dançar fandango no clube que foi construído no Rio das Cobras, e essa dança sei que não é Kaingang. Hoje por causa de muitas leis que ajudam a gente a resgatar a nossa história, a escola está buscando resgatar tradições esquecidas como a comida, dança e a música, percebemos que temos que manter viva a nossa cultura. Se antes fizeram nós esquecer da nossa cultura, hoje nós buscamos reavivar o passado com nossos filhos e netos, com a ajuda da escola.

Sobre a dança e a música do Kaingang a Revista Manchete (1976) registrou na Foto 6 abaixo o jovem Kaingang com uma sanfona, com a seguinte frase “Cainguangue diverte-se com a sanfona. Ele é o animador dos raros bailes promovidos pela tribo”. Ao mostrar esta foto Dona Maria relembra que “já era mocinha e ficava assistindo quando as pessoas dançavam, era muito divertido”.

Foto 6: Sanfoneiro Kaingang.



Fonte: Revista Manchete (1978).

Sobre a comida, Dona Maria afirma que muita coisa ainda é utilizada na alimentação dela e da família, mas não são todos que comem, e relata “as crianças e os jovens comem a maioria das vezes na escola, e ficam a maioria das vezes lá, então comem mais comida dos fóg (não-indígena) e quando chegam em casa não

sentem fome”. Segundo Dona Maria, este fato se dá devido às crianças terem se alimentado bem na escola, pois muitos ficam o dia todo na escola, e quando chegam em casa não sentem fome. Outros fatores que interferem na economia Kaingang, segundo Dona Maria, são os direitos como Bolsa Família e aposentaria - “quando os véios vão para a cidade buscar o dinheiro do aposento, vai à família toda e como tem dinheiro para comprar as coisas, as crianças gostam de comer comida da lanchonete ou restaurante, e fazer compras no mercado”. E Dona Maria continua

“Sei por que sou aposentada e quando vou na cidade meus filhos e as crianças querem comer comida diferente e refrigerante, daí eu compro porque quero ver eles felizes, com o dinheiro também faço rancho e compro a comida que falta na casa como o arroz, feijão, biju, fubá, macarrão, sal, azeite, cebola, carne, erva, suco, refrigerante, fralda descartável para a minha bisneta e também compro roupas. Minha neta tem Bolsa Família ela também compra comida do mercado, a gente guarda num canto da casa para durar o mês, quando falta vamos pro mato procurar comida como raiz, folhas para fazer refogado para comer com algum pedaço de carne, fica mais gostoso, quando temos sorte encontramos coró³ (larva) de palmito ou taquara. Algumas crianças não gostam muito porque muitos tem vergonha de comer comida tradicional e dizem que é ruim e preferem a comida do não-índio”.

É perceptível a perseverança de Dona Maria em manter e preservar a cultura alimentar de seu povo, porém preocupa-se com a influência da escola no comportamento alimentar da criança e do jovem Kaingang. Dentro desta perspectiva o Estado trabalhou desde o Brasil colônia para o anulamento da memória indígena, isto significa que muitos foram os instrumentos para que o indígena perdesse sua identidade (HUARE E SILVA, 2014). E a escola foi um destes instrumentos, pois outra função não teria em terras indígenas naquela época, e assim a escola ao longo dos anos foi construída sobre influência dos resquícios do Brasil colônia.

Esta realidade passou a ter mudanças com a instituição da Constituição Federal de 1988, porém não foi o bastante para apagar as marcas de repressão à cultura dos povos indígenas.

Quando lembro de minha infância, lembro com saudades, em casa tinha tudo que precisava, meu pai, minha mãe, meus irmãos, os meus avós, tios e primos moravam perto de casa, éramos uma grande família. Quando o meu

³ Larva.

pai fazia o pari⁴ (armadilha para pegar peixe), ficávamos eu, meus irmãos e meus primos esperando o pari encher. Depois íamos para casa limpar e assar pra comer com pisé⁵ (mên hu), parecia uma festa. Eu, meus irmãos e primos íamos para o mato fazer arapuca, armadilha para pegar passarinho era muito divertido, os meninos matavam os passarinhos e as meninas limpavam para assar, era assim que nós brincávamos.

Minha mãe e meu pai tinham um poió⁶ (paiol), e plantavam milho de índio que minha mãe fazia a canjica e a farinha (farinh). Da farinha era feito farinha torrada (biju), o emĩ⁷ (bolo de milho) e o pisé, e tudo que a gente comia tinha biju, o emĩ ou pisé para comer junto, com o que tínhamos.

Os meus pais ensinavam pra gente as plantas, as frutas e as raízes que podíamos comer, mas para a gente aprender tínhamos que ir junto com eles toda vez que eles iam procurar comida.

Observando, o milho é à base do alimento Kaingang, os demais são acompanhamentos desta iguaria, dependendo da ocasião é utilizado o milho verde ou maduro. Quando é época de milho verde assam com casca, jogando na brasa, esse é o método mais simples de se comer milho verde, preservando o seu sabor característico, adocicado. Também ralam o milho verde e deixam a massa secar em cima de um tecido ou peneira, quando ela ficar somente a massa seca, enrola esta massa com folhas largas que tem o nome de “ty”, para assar na brasa, o caldo retirado da massa pode ser bebido. Quando o milho está maduro (seco) debulham para fazer a canjica ou ralam para fazer a farinha. Desta farinha saem os pratos típicos como o bolo azedo, pisé, kufe e o biju.

Para Holanda (1994) os Kaingang assumiram o milho como a especificidade alimentar do indígena do sul do Brasil, diferente de outros povos que tem a mandioca como destaque. Neste contexto é possível perceber que o alimento traz a identidade do povo que consome determinado alimento, tornando-o parte da cultura alimentar, ou seja, identidade por meio do alimento. Segundo Dona Maria:

Antes fazíamos puxirão, os homens se reuniam sendo da família ou não para derrubarem uma parte da mata para colocar fogo e depois plantar, iam para o poió de monte, as mulheres e as crianças ficavam em casa, fazendo balaio, chapéu e cestas para os homens usar no puxirão e também pra vender, hoje não se faz mais tanto puxirão, porque usam o trator do posto para fazer roça, e também os jovens não querem mais plantar. Mas nós os veióis sempre guardamos algumas sementes. Um dia na escola perto de casa pediram quem tinha semente de milho de índio, daí eu dei umas sementes para eles, os professores estavam ensinando os alunos a

⁴ Armadilha para pegar peixe, feito com taquara trançada e deixada em pontos estratégicos do rio.

⁵ Milho torrado com cinza e depois socado no pilão.

⁶ Paiol, lugar onde eram realizadas roçadas, geralmente longe das comunidades.

⁷ Bolo feito com milho verde ralado e deixado para azedar um pouco, depois assado na brasa.

preservar as sementes tradicionais, e fizeram uma horta. Gostei, é bom quando aparecem trabalhos assim.

Sobre a roça Kaingang, Pires (1975) transcreve como prática estritamente coletiva onde para fazer roças ou para cuidar das mesmas, este método é chamado de puxirão, o resultado da colheita é de uso coletivo realizado pelos homens mais jovens. Atualmente, esta ação não é mais uma prática utilizada com tanta intensidade pelos Kaingang jovens, pelo fato da facilidade que se tem em adquirir alimentos sem precisar fazer roças no poió, resultado da comodidade adquirida pelos programas sociais como aposentadoria, Bolsa Família e Bolsa Auxílio Estudantil para os universitários. O apoio financeiro ao indígena favoreceu uma relação constante com a cidade e suas influências, propiciando o anulamento gradativo de características próprias do indígena. Não que para ser indígena seja preciso que este viva como seus antepassados, mas que não permita o esquecimento de práticas culturais, proporcionando situações onde aconteça a revitalização e valorização das práticas culturais.

Completando sobre o roçado Kaingang, Rodrigues et al (2007) ressalta que o milho cultivado pelo Kaingang tem seu contexto marcado para além dos aspectos alimentares, onde a divisão social é caracterizada pelo aspecto religioso desenhado pela associação que se tem da produção do milho com o funeral, conhecido como ritual do kiki. Sobre o ritual do funeral, estar ligado ao milho, Dona Rosa comenta que - “sei que antigamente, antes dos meus pais nascerem faziam este ritual, mas se perdeu com o tempo, hoje os jovens estão tentando reavivar esta prática”. Esta afirmativa deixa claro que muitas práticas culturais estão se perdendo com o passar dos anos, e a escola, neste momento, passa a ser palco na busca da revitalização das práticas, onde refletir sobre o papel do indígena e suas práticas culturais na contemporaneidade é de grande importância. Na Foto 7 a variedade de milho cultivada nos roçados Kaingang.

Foto 7: Milho (Gãr) variedade cultivada na Terra Indígena Rio das Cobras.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

4.3 RELAÇÃO DE ALGUNS ALIMENTOS TRADICIONAIS KAINGANG

A alimentação tradicional Kaingang é basicamente de caça, pesca e coleta (Becker, 1976) sendo a agricultura complementar (Veiga, 1994) aquela em que o Kaingang retira da natureza sua subsistência e adiciona por meio dos roçados outros alimentos para manutenção biológica do seu organismo.

Para melhor compreender a cultura alimentar Kaingang é pertinente conhecer os alimentos que compõe a cultura alimentar. Para tanto Dona Maria descreveu algumas preparações típicas consumidas por sua família, bem como, o modo de preparo.

O milho chamado de gãr na língua Kaingang, é um alimento tradicional de grande relevância no contexto indígena, pois foi apreciado no passado e ainda é no presente. Na contemporaneidade o milho é um alimento Kaingang muito apreciado também pelo não-indígena, assim como seus derivados. O milho ao longo dos anos se adequou aos gostos e necessidades de quem dele fez uso. Sendo assim, por

meio da utilização do milho, o indígena contribuiu para a formação da cultura alimentar da sociedade não-indígena. Ainda sobre o milho:

O milho é colhido também de acordo com a necessidade ou conveniência desde o início da maturação fisiológica. Nesta fase (gãr tãnh, milho/verde), as espigas selecionadas são colhidas para serem cozidas e servirem de alimento. Geralmente, são consumidas entre as "principais refeições do dia", principalmente a tarde [...]. Quando totalmente maduro, o milho passa a ser também utilizado para produzir farinha, a qual é utilizada de várias maneiras na alimentação (Haverroth 1997, p.45).

Neste sentido, o milho carrega consigo saberes construídos ao longo dos anos de acordo com a necessidade e a época. Tais saberes moldaram a cultura alimentar e promoveram a soberania alimentar do Kaingang, que com práticas tradicionais extraíram do milho derivados que proporcionaram a criação de novos alimentos e assim, novos sabores. Dentro do contexto do milho a cultura alimentar indígena transcende a terra indígena e se encontra no cotidiano alimentar não-indígena, onde alimentos como a canjica e o biju são utilizados em pratos doces e salgados.

No quadro 1, apresenta-se as descrições de algumas preparações típicas e o seu modo de preparo.

Quadro 1: Pratos tradicionais realizadas com o Gãr (Milho) - Zea Mays.

<p>Gãr tãnh (milho verde)</p> <p><u>Ingredientes</u></p> <p>Gãr tãnh a gosto</p> <p><u>Modo de fazer</u></p> <p>Assar o gãr com casca entre a brasa e as cinzas. Deixar alguns minutos até que as folhas do gãr estejam queimadas. Depois é só descascar e comer. Assando desta maneira preserva o sabor adocicado.</p>
<p>Ēmĩ (Bolo azedo de milho)</p> <p><u>Ingredientes</u></p> <p>Gãr a gosto</p> <p>Água a gosto</p>

Modo de fazer

É preciso primeiro debulhar o gãr, depois o gãr deve ser pilado, posteriormente é adicionado água até virar uma massa. Deixa azedar e depois é preciso colocar essa massa em folhas de tỹ (taioabas) e fazer um embrulho. Depois são colocados em baixo da brasa por aproximadamente trinta minutos e depois estão prontos.

Ēmĩ (Bolo de milho na cinza)Ingredientes

Gãr socado no pilão

Água

Modo de preparo

É preciso debulhar o gãr e depois socar no pilão. Adicionar água até virar uma massa firme. Depois é só jogar a massa direta na brasa. Virando para assar dos dois lados. Atualmente algumas famílias na falta do gãr socado acabam substituindo o gãr pela farinha de trigo e adicionam o fermento químico, e sovam até fazer uma massa firme, depois é só assar direto na brasa, ou colocam uma massa fina para assar na panela, virando para assar dos dois lados.

Pisé (milho torrado com cinza)Ingredientes

Gãr a gosto

Água a gosto

Cinza a gosto

Modo de preparo

O preparo do pisé é simples. Primeiro é preciso debulhar o gãr, depois este gãr deve ser torrado com cinza (este processo é preciso para que o gãr não queime) e depois socado no pilão. Depois que o pise estiver pronto é preciso ainda peneirar para que as cinzas saiam. E esta pronto. É só servir com carne assada na brasa ou cozido de carne. Com couve do mato.

Gãr totor (Farinha de milho/biju)Ingredientes

Gãr

Modo de preparo

É preciso primeiro que o gãr seja debulhado, depois socado e por fim torrado. É

consumido puro ou com outro alimento.

Canjica

Ingredientes

Gãr debulhado

Água a gosto

Modo de preparo

Para fazer a canjica é preciso debulhar o gãr e cozinhar com água sem adição de sal ou outros temperos.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Outro alimento muito consumido é o feijão, chamado pelo Kaingang de rãgró. Sobre a colheita do feijão realizada pelo Kaingang, Haverroth (1997) descreve que as vagens eram colhidas antes do amadurecimento total, quando é colhido o feijão verde e debulhado manualmente o suficiente para cozinhar. Quando o feijão está maduro (seco) também é colhido e debulhado manualmente vagem por vagem, depois é estocado em bolsas ou sacolas. Segue abaixo no Quadro 2 alguns pratos realizados com o feijão.

Quadro 2: Preparações feitas com Feijão (Rãgró) - Phaseolus Vulgaris.

Rãgró rój (feijão verde)

Ingredientes

Rãgró a gosto

Água a gosto

Sal a gosto

Banha/azeite a gosto

Modo de preparo

Cozinhar o feijão verde com adição de sal e banha ou azeite a gosto. Deixar cozinhar até engrossar o caldo. Serve-se o caldo com o feijão, acompanhado de ãmĩ.

Virado

Ingredientes

Rãgró cozido a gosto

Sal a gosto

Banha/azeite a gosto

Modo de preparo

Colocar um pouco de banha ou azeite na panela, deixar esquentar e colocar algumas conchas de feijão, depois que esquentar colocar o gãr totor (farinha de milho/biju) e mistura tudo até ficar bem soltinho e o gãr totor macio.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Sobre o coró, são larvas que se desenvolvem em plantas como a taquara, o coqueiro e o pinhão. São utilizadas in natura ou fritas e misturadas com outro alimento. Um dos mais importantes corós é o vuga por seu valor nutritivo (força) e forte simbologia (longevidade). O vuga (larva de uma borboleta) é encontrado na taquara, matéria prima para a confecção do artesanato. A coleta do vuga acontece depois que a taquara floresce e esta seca.

Foto 8: Vuga (Coró de taquara).



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Segue no quadro 3 alguns tipos de coró e respectivos preparos.

Quadro 3: Coró.

Vuga (Coró de taquara)

Ingredientes

Vuga

Banha/azeite o suficiente

Modo de preparo

É preciso cortar a taquara no mato, tirar o vuga e colocá-los em uma vasilha. Depois fritar com um pouco de banha ou azeite. Pode ser se comer logo em seguida ou com outros alimentos.

Grón-grón (Coró de coqueiro)**Ingredientes**

Coquinho seco

Modo de preparo

O grón-grón é retirado do coquinho do coqueiro. Quebra-se o coquinho seco no meio e retira-se o coró, e come-se em seguida.

Fyg toga (Coró de pinhão)**Ingredientes**

Pinhão com larvas

Modo de preparo

Retira-se o fyg toga do pinhão e colocá-los em uma vasilha. Depois fritar com um pouco de banha ou azeite, depois colocar farinha de milho até que a gordura se incorpore a farinha.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dentro deste panorama, Dona Maria além de relatar sobre as principais comidas, resolveu mostrar algumas plantas encontradas próximas a sua casa. Foi possível identificar um agravante sobre estas coletas. Dona Maria reside próxima a duas rodovias e plantações onde são utilizados agrotóxicos e estes fatores repercutem nas plantas coletadas para o consumo da família, pois quanto mais próximo as plantas estiverem da poluição, mais cargas químicas/tóxicas estas plantas terão em suas folhagens.

Dona Maria com ajuda de familiares mostrou como procurá-los e como prepará-los. Segue fotos de algumas plantas utilizadas na cultura alimentar do Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras.

Foto 9: Seleção da planta e retirada das folhas do Kó'ër.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Kó'ër (sem tradução), planta herbácea, aproximadamente 60 centímetros de altura, com hastes triangulares e pequenos espinhos na borda. Corta-se a planta na altura da raiz e são retiradas às folhas até chegar numa espécie de esponja. É encontrado em terrenos onde foi realizada a colheita de roçado anteriormente. Após a colheita abandona-se o local para que o kó'ër, para que venha espontaneamente.

O preparo do kó'ër é simples. Em um recipiente adiciona-se água o bastante para cobrir o kó'ër. Após a água levantar fervura acrescenta-se kó'ër, depois sal e banha a gosto. Depois de aproximadamente 15 minutos retira-se a água e serve. Pode ser acompanhado por outros alimentos.

Foto 10: Nár (Uvarana) - *Cordyline Spectabilis*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O nár (uvarana) é uma árvore de porte pequena, composta por uma coroa de folhas compridas. É encontrada em grande quantidade e constância em bosques, beira da estrada. O palmito do nár é retirado da árvore ou quando ainda não é árvore. Podendo ser retirada quando está com uma altura aproximada de 60 centímetros de comprimento. Para retirar o palmito do nár, é preciso retirar as folhas uma a uma, até chegar ao palmito.

O modo de preparo do nár é similar ao kó'ër. Lava-se o palmito do nár em água corrente. Depois é colocada água em uma panela com água até que o nár fique submerso, posteriormente é adicionado o sal e banha a gosto. Deixa cozinhar por aproximadamente 15 minutos. Após o cozimento é retirada à água e servida logo em seguida, os mais jovens gostam de adicionar vinagre. O nár pronto pode ser servido com qualquer acompanhamento, ou pode ser consumido sem acompanhamento.

Segundo Hell et al (2011, p. 277) o palmito da uvarana é rico em fibras alimentares totais, podendo ser considerado como alimento funcional ou fonte de fibra alimentar, uma vez que estes componentes afetam de forma positiva uma ou mais funções do corpo.

Foto 11: Fua (Erva Moura) - Solanum Nigrum.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A fua (denominado couve do mato pelos Kaingang) é uma planta espontânea, tida como erva daninha para os não-indígenas, para os indígenas Kaingang sinônimo de alimento, é encontrada também na beira da estrada, terrenos baldios e morros. Possuem aproximadamente 90 centímetros de altura. É utilizada toda a parte superior da planta. Possuem flores muito pequenas semelhantes com uma margarida, dispostas espaçadamente.

O preparo do fuá é semelhante a do kó'ër. Primeiro a planta é lavada e depois colocada em uma panela com água até que fique submersa e depois é adicionado o sal e banha a gosto. Deixar cozinhar até levantar fervura. Após o cozimento é retirada à água é servida. Outro modo de preparo é cozinhar apenas com água e depois retirar toda a água e fritar na banha ou azeite.

Depois de pronto pode ser acompanhada por ti nĩ kusir (carne assada na brasa) e uma farofa feita com farinha de milho e um pouco de água (estes acompanhamentos são os tradicionais). Atualmente com a adição de pratos não indígenas o fua é servido com couve do mato e é a complementação do arroz, feijão e carne cosida. O fuá é um prato típico muito utilizado nas famílias Kaingang por ser uma planta de fácil acesso.

Foto 12: Kumĩ (Mandioca Brava) - *Manihot Esculenta*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Do kumĩ (mandioca brava) são utilizadas suas folhas e raízes. Antigamente as raízes do kumĩ eram muito consumidas, atualmente não são mais. Este fato se dá pela presença da mandioca mansa nos roçados e no cardápio da escola. Conseqüentemente, a diminuição da utilização do kumĩ. Segundo Dona Maria não se usa mais as raízes do kumĩ com a mesma frequência de antes. Apenas o cozido das folhas ainda é apreciado.

Das características, o kumĩ é parecido com a mandioca mansa. Segundo Dona Maria a identificação do kumĩ pelo Kaingang é simples, o kumĩ nasce na mata sem ser plantado e a Mandioca mansa nasce se alguém plantar. Analisando esta informação percebe-se que existe falta de informação concreta para a diferenciação do kumĩ e da mandioca mansa.

Do preparo, são retiradas e depois socadas no pilão. Depois coloque as folhas em uma panela e cubra com água, até levantar fervura, depois de alguns minutos que levantou fervura é preciso que a água seja trocada no mínimo 3 vezes, para tirar toda a acidez das folhas que são tóxicas. Depois é acrescentado sal e banha a gosto até a água secar, servido logo em seguida. Este cozido de kumĩ é

bom acompanhado de carne e farinha de milho, ou emĩ (bolo de milho, podendo ser azedo ou não).

Foto 13: Jóhó.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O jóhó (denominado couve do mato pelos Kaingang) é uma planta espontânea. Como toda planta espontânea tida como erva daninha pelo não-indígena, é encontrada em terrenos baldios, morros, roçados e beira da estrada. Possuem aproximadamente 1 metro de altura. As folhas do jóhó são utilizados como refogados.

Do preparo, é preciso deixar o jóhó de molho na água por aproximadamente 15 minutos e fazer troca da mesma por 3 vezes. Depois em uma panela com água é adicionado o sal e banha a gosto, e colocadas às folhas para cozinhar por aproximadamente 15 minutos, ata a água secar. Pode-se comer puro ou acompanhado com outro alimento.

Outros tipos de alimentos tradicionais também podem são registrados no quadro 4.

Quadro 4: Outros tipos de alimentos.

<p>Batata-doce (Matata-Grējgy) - Ipomoea Batatas</p> <p><u>Ingredientes</u></p> <p>matata-grējgy</p> <p><u>Modo de preparo</u></p> <p>Depois de lavar a matata-grējgy assar direto na brasa , cobrindo com a cinza e a brasa. Este assado preserva o sabor adocicado da matata-grējgy.</p>
<p>Mómra (Abóbora) - Cucúrbita Moschata e Pého (Moranga) - Cucúrbita Máxima</p> <p><u>Ingredientes</u></p> <p>Mómra ou Pého</p> <p>Água a gosto</p> <p>Sal a gosto</p> <p>Banha/azeite a gosto</p> <p><u>Modo de preparo</u></p> <p>A mómra e o pého são utilizados e preparados da mesma maneira. Em cozidos ou refogados, bem como suas folhas. Para se fazer o refogado ou o cozido é preciso descascar a mómra ou o pého, picar e cozinhar com adição de sal, e banha (azeite) a gosto. É preciso que a água do cozido seque para servir. Das folhas, estas são cozidas, com adição de água, sal e banha ou azeite, deixa-se secar a água e esta pronta.</p>
<p>Grã (samambaia) - Nephrolepis exaltata</p> <p>Retira-se os galhos da samambaia e faz um cozido, com adição de água, sal e banha ou azeite a gosto.</p>
<p>Pyrfé (Urtigão) - Urera baccifera. L.</p> <p>É preciso ferver as folhas com água e com adição de água, sal e banha ou azeite a gosto.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Das frutas o Kaingang é um apreciador, gosta de todos os tipos de frutas nativas e exóticas. Segue abaixo no quadro 5 as frutas encontradas com facilidade na terra indígena pesquisada.

Quadro 5: Algumas frutas encontradas na Terra Indígena Rio das Cobras.

Pẽnva (Guabiroba) - <i>Campomanesia Xanthocarpa</i>	Cereja do mato - <i>Eugenia Involucrata</i>
Rãnh (Caraguatá) - <i>Bromelia Antiacantha Bertol</i>	Vacum - <i>Allophylus edulis</i>
Kó (Banana-de-mico) - <i>Philodendron bipinnatifidum</i>	Jymi (Pitanga) - <i>Eugenia uniflora L.</i>
Fág (Pinhão) - <i>Araucaria Angustifolia</i>	Krén (Amora-do-mato) - <i>Rubus urticifolius Poir</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Para finalizar esta viagem na cultura alimentar Kaingang da Terra Indígena Rio das Cobras, segue as fotos abaixo de alguns pratos típicos realizados nas famílias Kaingang.

Foto 14: Alguns pratos servidos nas casas Kaingang.

Carne de frango com talos de verduras do mato	Arroz, feijão, farofa de biju (biju e água), carne de frango e cozido de plantas
	
Peixe assado na brasa	Milho assado na brasa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Este capítulo deu conta de identificar um pouco a cultura alimentar Kaingang e seus costumes, o que demonstra o quanto suas tradições eram mais concernentes com os princípios da natureza, em uma convivência mais harmônica com a mesma. Verifica-se que sua alimentação era baseada no extrativismo, na coleta, na caça e em alguma medida, na agricultura. Seus produtos eram naturais, e usavam o que a natureza lhes oferecia, sem agredi-la.

No entanto, a interferência dos não-indígenas contribuiu para que perdessem territórios, e com estes seus meios de subsistência, a ponto de fazer os indígenas sentirem na pele o flagelo da fome, como citado em alguns depoimentos. É neste contexto que a aculturação alimentar se fez forte, pois em um momento de escassez e de falta de condições de manter seus hábitos alimentares, a necessidade de sobrevivência se faz mais premente que a cultura. A escola oferecia alimento para matar a fome de forma fácil, mas também iniciava o processo da retirada de sua identidade enquanto indígenas.

Seus conhecimentos e uso das plantas, desconhecidas pelo não-indígena, vem se perdendo, mesmo entre seus descendentes. A inclusão de alimentos industrializados em detrimento de seus identificadores alimentares tem sido uma constante. Percebe-se já em algumas falas dos entrevistados, sinais de que a escola foi uma intervenção não-indígena que contribuiu para isso. Neste sentido, busca-se no próximo capítulo, aprofundar um pouco mais o papel desta instituição tão importante na formação, perpetuação e mudança de culturas no quesito 'alimentação'.

5 O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DA CULTURA ALIMENTAR KAINGANG

Neste capítulo será apresentado um breve histórico da primeira escola da Terra Indígena Rio da Cobras e da alimentação escolar, os quais foram possíveis por meio de pesquisa bibliográfica, documental e relatos de membros da comunidade escolar. Posteriormente, apresenta-se os dados secundários que englobaram observação, pesquisa bibliográfica, documental e verificação do cardápio escolar para responder ao objetivo de identificar quais ações as escolas têm realizado para a valorização e revitalização da cultura alimentar indígena e o papel da alimentação escolar no atendimento ou não das especificidades culturais do alunado.

5.1 HISTÓRICO DA PRIMEIRA ESCOLA E DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A primeira escola da Terra Indígena Rio das Cobras foi fundada em 1942 pelo SPI quando era Cacique o senhor João Pereira com denominação de Escola Pereira (eg tânh), tendo como professor um não-indígena. A segunda escola construída não tem data registrada, mas teve como professores um casal de indígenas Kaingang vindos do Rio Grande do Sul.

Foto 15: Primeira escola e os alunos em 1942.



Fonte: Museu do Índio.

Em 1978 começou a ser construída uma escola em alvenaria, pois a população indígena aumentou, por conseguinte o número de alunos. Em 1994 foi necessária a ampliação da mesma, tendo como mantenedora a FUNAI em convênio com a Prefeitura Municipal de Nova Laranjeiras em sua primeira gestão. Por volta de 1980, mais três escolas começaram a ser instaladas em outras comunidades da Terra Indígena, as quais eram improvisadas em casas, pois o número de alunos era pequeno.

Após alguns anos, quando o município passou a ser mantenedor, foram construídas duas novas instalações para atender o aumento da demanda e a infraestrutura seguia os mesmos moldes nas demais escolas municipais. Após a estadualização, outra duas escolas foram construídas em conformidade com o padrão exigido pelo estado do Paraná. Com o aumento da demanda foram abertas vagas para professores indígenas e não-indígenas para atenderem os alunos desde o pré-escolar até o ensino médio.

Sobre a estadualização das escolas indígenas, foi um marco em relação ao avanço da educação escolar indígena no estado do Paraná. No ano de 2008, as escolas indígenas do Paraná foram estadualizadas através da Resolução 2075/08, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do estado do Paraná, garantindo o funcionamento das escolas em terras indígenas como unidades escolares próprias, autônomas e específicas, onde o bilingüismo, a interculturalidade, a organização e o funcionamento com diretrizes específicas e diferenciadas foram assegurados.

Este painel histórico sobre a instalação da escola na terra indígena apresenta dois lados. Primeiro, a conquista de uma educação escolar realizada desde a pré-escola ao ensino médio na comunidade onde o aluno mora. Segundo, o aumento do contato e influência do não-indígena sobre os alunos, já que há um número expressivo de professores não-indígenas nas escolas.

Esta dinâmica diária do aluno com o professor não-indígena traz consequências negativas muitas vezes imperceptíveis para quem convive diariamente com esta realidade. Onde gradativamente costumes e tradições estão se modificando e ficando cada vez mais semelhantes ao do não-indígena, ou seja, o grande número de professores não-indígenas atuantes na escola demonstra que a maioria ainda impera sobre a minoria.

Foto 16: Primeiro professor indígena formado – 1977.



Fonte: Roberto Kafej Mineiro.

Sobre a implantação e intenção da escola na Terra Indígena Rio das Cobras, no princípio era o da aquisição escrita e falada da língua portuguesa, onde os currículos escolares seguiam o padrão de uma escola não-indígena. Os professores da época eram orientados a aprovar apenas os alunos que dominassem a língua portuguesa escrita e falada, poucos eram os alunos que alcançavam êxito, por conseguinte, ocorria a evasão escolar.

“Tinhamos que ensinar para as crianças o português primeiro, depois ensinávamos as outras matérias, era difícil, porque falávamos todos na sala de aula a língua Kaingang e eu tinha que ensinar em português, por isso muitos alunos reprovavam, não conseguiam falar o português, eu ficava triste, mas era orientado a passar só quem falasse o português, por isso muitos alunos não gostavam de ir na escola e fugiam dela. Eu tinha que ir atrás dos alunos nas casas ou comunicar as lideranças para que os alunos retornassem, porque era assim que eu era orientado pelo chefe do posto, ele era a autoridade maior dos funcionários.”

Sobre a alimentação escolar:

“A merenda em 1977 a 1981 era preparada pelos próprios professores, a merenda chegava e nos guardávamos num depósito perto da cozinha, depois vieram professoras e merendeiras brancas, tinha uma responsável branca, era como se fosse a diretora, as escolas começaram a ser organizadas por professoras brancas.

Sobre as características dos produtos da merenda complementa “eram comidas prontas que vinham nas latas, macarrão, arroz, feijão, farinha de biju, bolacha, suco, açúcar e carne”.

Para aprofundar o olhar sobre o alimento servido nas escolas na época de 1977 até aproximadamente 1990 foram entrevistados pais de alunos de cinco escolas distintas cada um com seu ponto de vista.

O pai da escola A relembra: “meus professores eram índios, eles ensinavam a gente a falar português e fazer contas, a merenda era eles que faziam, eu gostava da merenda porque não precisava procurar no mato.” Esta afirmação sublinha a facilidade do indivíduo de conseguir alimento por meio da merenda escolar, ou seja, a escola modificou os modos próprios do Kaingang de adquirir alimentos. Neste contexto a fala de Proença (2010) ganha destaque quando enfatiza que os alimentos industrializados em grande escala mudaram hábitos e padrões remodelando a dinâmica entre o indivíduo e o seu meio.

O pai da escola B salienta que “a comida na escola era diferente da casa, eu ia pra escola sem comer nada, porque tinha hora pra estudar e não dava tempo de eu comer, daí eu comia na escola a comida era boa.” O pai da escola C destaca o alimento que mais apreciava “gostava do suco e do chocolate com leite, macarrão com almôndegas, arroz e carne cozida com bastante tempero era muito bom”.

Acompanhando o relato dos pais acima é notório reconhecer o pensamento de Carneiro (2005) quando enfatiza que o alimento é formado por símbolos e significados que são construídos ao longo dos anos pela sociedade onde está inserido. Seguindo esta idéia, é perceptível que o símbolo e significado da alimentação na infância dos entrevistados se remetem à escola, por conseguinte, há uma mudança nos conceitos tradicionais Kaingang sobre a simbologia do alimento na cultura, passando a ser visto como fonte de saciedade biológica.

O pai da escola D enfatiza que - “na escola tinha muita comida e não sentia fome quando chegava na minha casa, daí eu ia brincar.” O pai da escola E frisa que “quando era criança não importava que tipo de comida iria comer na escola o que queria era comer, porque ficava na escola estudando e cansava, tinha fome.” Brasil (2006a) enfatiza que no Brasil colônia a finalidade da escola em terras indígenas era civilizar por meio da transmissão de valores da sociedade ocidental.

Esta realidade não mudou, refletindo sobre a percepção dos pais entrevistados sobre a escola da Terra Indígena Rio das Cobras de 1977 até aproximadamente 1990, considerando que ainda frequentavam a escola na época. Por fim, a finalidade a escola daquele dado momento, considerando as falas dos professores e pais entrevistados, era transmitir valores e conhecimentos da sociedade não-indígena, não considerando os valores culturais do Kaingang. Assim, o alimento não-indígena passou a fazer parte do cotidiano escolar e do aluno.

Sobre a elaboração do cardápio foi encontrado um registro de cardápio escolar da escola A, datado de outubro de 1987. Apesar da carência documental é possível ter uma base de como era organizado o cardápio naquele momento. De acordo com este registro, os alimentos servidos não tinham características da cultura alimentar Kaingang e agregavam valor ao modo de preparo alimentar não-indígena.

Com base neste registro do cardápio, foi elaborada um quadro (Quadro 6) apresentando o direcionamento do cardápio da alimentação escolar delineamento o cenário alimentar da escola Kaingang no ano de 1987.

Quadro 6: Cardápio da merenda no ano 1987

Sopa de arroz com feijão e PVT ⁸
Sopa de arroz, macarrão e feijão
Arroz doce
Sopa de arroz, macarrão e legumes
Macarronada com almondega
Sopa de arroz, feijão e verduras
Arroz com almôndega
Macarrão com molho de almôndegas e PVT

⁸ Proteína Vegetal Texturizada.

Biscoito com leite
Sopa de feijão com macarrão e legumes
Virado de feijão com PVT

Fonte: Funai/Nova Laranjeiras

Nota-se pelos dados do cardápio, a presença de alimentos altamente processados, com aditivos químicos como os enlatados de almôndega, sardinha e pescada. Além disso, verifica-se a utilização da proteína vegetal texturizada ou carne de soja, alimento que exprime a expansão das monoculturas de soja no Brasil e que foi naquele período vastamente distribuída para a alimentação escolar com o intuito de criar um mercado interno para o produto. Porém, pouco adotada pelos indígenas e não-indígenas em sua alimentação cotidiana.

Esta realidade indígena da época transcreve a inserção de novos sabores no cotidiano escolar onde o contexto alimentar da sociedade não-indígena passa a ser agregado nas escolas e assim, alterando o paladar dos alunos e modificando seus hábitos alimentares. Dos demais alimentos contemplados no cardápio apenas o virado de feijão é prato pertencente à cultura alimentar Kaingang, onde é perceptível de que ao elaborar o cardápio buscou-se introduzir ao menos um prato típico Kaingang. Nos registros não foi possível identificar quem elaborou este cardápio.

Ao analisar este cardápio é visível a vulnerabilidade do Kaingang frente à escola, já que ao irem estudar, os alunos consequentemente iriam consumir o alimento servido e gradativamente se apropriar e tomar para si a cultura alimentar servida na escola, pois estamos falando de crianças que frequentavam o pré-escolar e os anos iniciais, ou seja, indivíduos vulneráveis a influências.

Nota-se nas falas dos pais entrevistados que o cardápio servido nas escolas foi bem aceito, muitos associaram a escola à alimentação, ou seja, a escola como sinônimo de local onde é possível saciar a fome sem fazer esforço, e o principal, em grande quantidade. Em linhas gerais, a transmissão de valores não-indígenas nas escolas das terras indígenas transcreve uma realidade atribuída no Brasil desde sua colonização (BRASIL, 2006a). Onde as mudanças culturais decorrentes deste

processo interferem nas formas de subsistência e introduzem novos tipos de alimentos, particularmente os industrializados (BRASIL, 2012, p. 89).

Em síntese, a escola em terra indígena desde o Brasil colônia, disseminou conceitos e modos não-indígenas como sendo os 'normais', esta realidade é visível nos cardápios servidos nas escolas da Terra Indígena Rio as Cobras de 1987 e nos relatos dos professores indígenas e pais de alunos que na época frequentavam a escola.

Outro registro histórico de grande significância é a relação de merenda escolar transcrita no ano de 1987 para ser utilizada no ano de 1988 e enviada ao coordenador da Funai/Guarapuava. Esta relação de produtos alimentícios a serem utilizados nas escolas contemplava quatro escolas de acordo com o número de alunos matriculados para o corrente ano como pode ser vista no Quadro 7.

Quadro 7: Relação da merenda no ano 1988.

Gêneros	Quantidades
01-Arroz	840 kg
02-Feijão	800 kg
03-Quirera	140 kg
04-Nescau	150 lts
05-Óleo de soja	300 lts
06- Torresmo	100 kg
07-Bolachas	600 pts
08-Macarrão	460 kg
09-Farinha de mandioca	60kg
10-Caldo maggi	24 cxs
11-Carne de porco	350 kg
12-Açúcar cristal	300 kg
13-Q. suco	20 cx
14-Biju	270 kg

15-Sal	130 kg
16- Leite em pó	240 pct
17-Fubá	80 kg
18- Extrato de tomate	128 lt

Fonte: Funai/Nova Laranjeiras

Muitos dos alimentos que seguem na listagem já faziam parte da alimentação servida no ano de 1976, na época que os professores entrevistados ministravam aulas, ou seja, muitos alimentos não-indígenas já faziam parte do cardápio escolar há dez anos, levando em consideração a tabela acima. Os reflexos dessa interação com a cultura alimentar não-indígena resultaram em mudanças de paladar e redução gradativa no uso dos alimentos tradicionais.

De maneira geral, o cardápio e a relação da alimentação escolar apresentados no Quadro 6 e 7 desconsideram os saberes e sabores da comida Kaingang quando não reconhecem seus costumes e tradições, e inclui cardápios não-indígenas e alimentos industrializados no cotidiano escolar.

É pertinente salientar neste momento que este fato teve mais força, quando professoras não-indígenas passaram a fazer parte do quadro funcional das escolas indígenas, acarretando em aumento de influências da realidade não-indígena no contexto escolar. A distribuição dos professores era da seguinte maneira: para cada quatro professores não-indígenas, um era indígena, caracterizando o predomínio da cultura não-indígena no contexto escolar. É relevante destacar que o preparo da merenda também era realizado por uma não-indígena.

Todavia é sempre importante lembrar que a escola e os profissionais que faziam parte deste contexto eram orientados a seguir padrões considerados corretos para a época. No entanto, nas últimas décadas, as crescentes lutas dos movimentos indigenistas promoveram a busca pelo resgate, revitalização e valorização das culturas próprias dos povos indígenas, onde a escola passa a ser pensada pela olhar do indígena, onde o indígena passa a ter direito à voz (BRASIL, 2006a).

Foto17: Professoras não-indígenas em 1984.



Fonte: Acervo pessoal.

5.2 A ESCOLA KAINGANG ATUALMENTE

As escolas pesquisadas estão localizadas em comunidades Kaingang e atendem alunos desde a educação infantil até o ensino médio e têm como mantenedora o governo do Estado do Paraná.

Da organização, as escolas atendem as normativas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as quais asseguram que a educação escolar indígena, deve promover uma educação voltada para a valorização cultural do alunado atendido. Estas normativas ficam mais evidentes na formulação e organização do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas onde é reconhecida e incentivada a construção de programações curriculares distintas, feitas a partir de projetos históricos e étnicos específicos (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, as escolas localizadas em terras indígenas devem realizar uma pedagogia que viabilize a valorização e revitalização ou resgate da cultura do povo onde a escola esta inserida, onde os currículos e metodologias devem estar articulados com a realidade local.

Na Terra Indígena Rio das Cobras, após análise da proposta pedagógica das escolas Kaingang pesquisadas, percebe-se que o atual ordenamento político destas

escolas possui um caráter institucional e educacional voltado para a valorização cultural. Porém, não são especificadas as áreas da cultura (música, dança, pintura dentre outros) que serão abordadas no contexto escolar, dificultando o cumprimento efetivo de valorização, revitalização e resgate da cultura. Significando que a escola ainda está em processo de adequação sobre sua função frente ao povo Kaingang.

Das características de localização uma escola esta localizada a aproximadamente 10 km da rodovia e mais 8 km da área urbana mais próxima. Três escolas estão próximas à rodovia estadual e uma escola está entre a rodovia estadual e federal, ambas próximas à área urbana. Esta proximidade propicia o contato frequente e direto com grupos culturalmente diferenciados. Este contato permanente se dá devido à venda direta dos artesanatos produzidos pelas mães indígenas as quais estão na maioria das vezes acompanhadas de seus filhos.

Dentro deste contexto é importante salientar que a diferença entre a escola mais próxima da área urbana e a mais distante é que quanto mais próximas desta área, mais características não-indígenas são percebidas no contexto escolar. Assim também se pode inferir sobre o perfil estético dos alunos o qual é perceptível principalmente entre os jovens, tais como acesso à internet, uso de celular, roupas, penteados que identificam a que grupos pertencem, por exemplo, punk, góticos, hip hop dentre outros.

Nota-se que os impactos do contato com o não-indígena e as influências das transformações globais decorrentes da globalização, transcrevem mudanças nas características culturais tradicionais.

Foto 18: Escola Kaingang atualmente.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

De acordo com Leff (2001) as transformações sociais são uma constante, onde o tempo e o momento direcionam as informações que serão sistematizadas pela sociedade. Além disso, a globalização impacta todas as culturas, interferindo na ordem social e cultural, homogeneizando os modos de perceber o mundo levando sempre em consideração a ordem econômica (CONTRERAS; GARCIA, 2004). Ou seja, a contemporaneidade e a globalização minimizam culturas e maximizam padrões de acordo com interesse econômico. Sendo assim, quanto mais próximo o indígena estiver da globalização, mais próximo estará da apropriação de culturas relevantes para a economia.

As informações sobre a localização das escolas permitem visualizar as dinâmicas das comunidades e os aspectos que interferem ou podem interferir nos comportamentos dos alunos na escola, conseqüentemente, no contexto escolar e nas suas práticas educativas. Vale destacar que a escola em 1976 segundo o relato dos professores, disseminava alterações na promoção de mudanças de modos de vida, desconsiderando práticas tradicionais e instituindo a relevância da língua portuguesa na escola, ou seja, minimizando as características locais.

Dentro deste cenário, a implantação da primeira escola na Terra Indígena Rio das Cobras tinha como intuito facilitar ao aluno o contato e a apropriação da língua portuguesa e costumes não-indígenas, por meio de professores indígenas denominados monitores bilíngues. Estes professores ao serem questionados sobre a educação escolar indígena na época em que lecionavam entre 1976 a 2004 demonstraram preocupação com a maneira que organizaram o trabalho pedagógico naquele momento e relataram que:

“Não tínhamos noção do que estávamos fazendo, sabíamos que estávamos na escola para dar aulas sobre conhecimentos não-indígenas usando da língua materna como facilitadora deste aprendizado, fomos orientados desde a nossa formação a trabalhar de uma maneira que para a época era a correta. Pois a maioria dos pais queria que seus filhos aprendessem a falar o português para poder falar com o não-indígena e lutar pelos seus direitos. Por este lado cremos que foi certo, o que faltou foi trabalhar com o aluno a valorização da cultura kaingang, da comida, da dança, das músicas, das lendas, poderíamos ter registrado mais coisas daquela época. Mas mesmo assim nos orgulhamos, pois vejo que hoje os professores indígenas na sua grande maioria foram nossos alunos e nos orgulhamos em saber que eles conseguiram vencer e hoje lutam em suas escolas e comunidades pelo resgate, vitalização e valorização da cultura kaingang. O trabalho do passado está dando frutos agora. (Professores Roberto e Armira)

As informações sobre a localização das escolas permitem visualizar as dinâmicas das comunidades e os aspectos que interferem ou podem interferir nos comportamentos dos alunos na escola, conseqüentemente, no contexto escolar e nas suas práticas educativas. Vale destacar que a escola em 1976 segundo o relato dos professores, disseminava alterações na promoção de mudanças de modos de vida, desconsiderando práticas tradicionais e instituindo a relevância da língua portuguesa na escola, ou seja, minimizando as características locais.

Sobre as merendeiras atualmente são todas indígenas, resultado de mudanças recentes e significativas no contexto escolar, lembrando que eram os professores indígenas que realizavam a merenda no final da década de 1970 e que na metade da década de 1980 foram designadas merendeiras não-indígenas para a função. A mudança no perfil de quem organiza a merenda se dá devido à compreensão por parte da comunidade escolar e lideranças sobre a importância do papel da merendeira indígena no contexto escolar.

Para melhor compreender a realidade das escolas indígenas é preciso uma visão geral sobre o número de matrículas, organização, professores indígenas e não-indígenas. Os resultados foram registrados de acordo com os registros de matrículas e o suprimento de professores, os quais estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição de alunos e professores no ano de 2016.

<i>Escolas</i>	<i>Organização</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professores indígenas</i>	<i>Professores não-indígenas</i>
A	Pré-escolar ao ensino médio e educação de jovens e adultos	272	11	23
B	Pré-escolar ao ensino médio e educação de jovens e adultos	414	13	60

C	Pré-escolar ao ensino médio e educação de jovens e adultos	297	09	40
D	Pré-escolar ao ensino médio e educação de jovens e adultos	150	06	19
E	Pré-escolar aos anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos	52	04	12
Total	_____	1.185	43	154

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com base nestes dados, nota-se que o número de alunos é expressivo, bem como o número de professores não-indígenas. Detalhando sobre esta realidade, é de grande relevância o número expressivo de alunos atendidos pela escola, porém outro fator impactante é a disparidade entre o número professores indígenas e não-indígenas. Apesar do relato positivo dos professores Roberto e Armira sobre o avanço do indígena na conclusão de seus estudos, assim como no ensino superior, este panorama ainda está sendo moldando, ou seja, ainda é pequeno o número de indivíduos que foram além do ensino médio e concluíram o ensino superior.

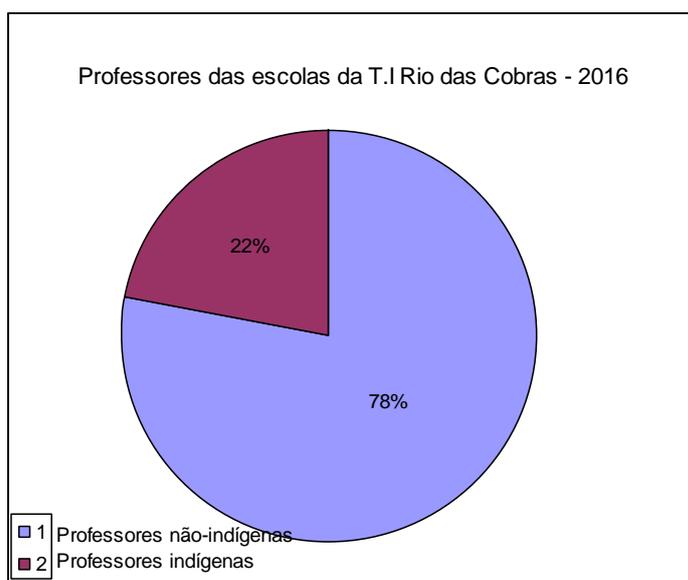
Esta afirmativa se dá frente ao número expressivo de professores não-indígenas atuantes nas escolas, mostrando um impasse entre as normativas legais e a realidade local. Pois a Constituição Federal de 1988 garante ao indígena afirmação étnica e cultural e a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96, uma educação pautada no uso da língua materna, valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e atuação de professores indígenas. Enfim, ao relacionar as normativas com a realidade local, nota-se que a educação escolar não é bilíngue,

consequentemente os professores não são indígenas. Esta consideração é clara ao visualizar a Tabela 3 onde o número de professores não-indígenas supridos nas escolas é superior ao número de professores indígenas. Prevalece então na contemporaneidade os pensamentos de quem não pertence à realidade indígena.

Os professores não-indígenas podem estar traduzindo em suas atitudes respeito à comunidade e seus modos próprios de ver, perceber e atuar sobre o mundo, porém não vivenciam as práticas indígenas como um indígena, e portanto podem influenciar a cultura local. Nesta perspectiva é coerente registrar que a escola, desde que foi implantada, valorizou conhecimentos não-indígenas, e estes se tornaram gradativamente mais presentes no cotidiano. Esta realidade talvez não seja percebida pela comunidade e assim, delineando um cenário complexo para valorização e revitalização da cultura Kaingang.

É perceptível a disparidade do número de professores atuantes nas escolas, favorecendo a influência da maioria sobre a minoria. Todavia, é importante não desconsiderarmos as peculiaridades de cada escola, bem como o grau de envolvimento da comunidade onde a escola está instalada. Sendo estes determinantes para a organização do contexto escolar, formação do indivíduo e atuação da comunidade.

Gráfico 1: Professores das escolas da Terra Indígena Rio das Cobras no ano de 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com o levantamento, isto se dá devido à formação superior específica exigida para profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental ao nível médio. Para atuar como professor do pré-escolar aos anos iniciais exige-se no mínimo ensino médio ou magistério, dando-se preferência a professores indígenas por se tratar de crianças não falantes da língua portuguesa. No caso de professor bilíngue é exigido apenas ensino médio. Cabe destacar que os professores indígenas atuantes são uma conquista para a comunidade, os quais enriquecem com seus conhecimentos culturais os currículos escolares.

O currículo das escolas indígenas é composto pela base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, adicionados de conteúdos culturais correspondentes à necessidade de cada escola (BRASIL, 1996). Segundo os diretores, o currículo está sendo adaptado de maneira gradativa, com apoio dos professores indígenas e não-indígenas. Para tal, são realizadas capacitações para que os professores organizem o currículo e metodologias de acordo com a realidade indígena local.

Observando o projeto político pedagógico das escolas é perceptível que este engendra conceitos da sociedade nacional e algumas particularidades do Kaingang, ou seja, a cultura no âmbito escolar é tratada de maneira ampla. A respeito da valorização cultural esta é garantida, mas não são especificadas as áreas que serão valorizadas, revitalizadas ou resgatadas. Portanto, se dá a entender que a cultura num modo geral é deixada em segundo plano.

Sobre os diretores, todos são não-indígenas, com tempo de atuação na área da educação escolar indígena de no mínimo cinco anos. Destes, dois são formados em pedagogia e três em disciplinas distintas, todos possuem pós-graduação, mas apenas dois em educação escolar indígena. Destaca-se que todos fazem formação continuada sobre as práticas que devem ser articuladas em escolas indígenas, práticas estas elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Segundo o diretor da escola C, com base no cotidiano escolar, os professores, referem que os mesmos fazem leituras de materiais sobre a temática indígena para poderem conhecer melhor as culturas indígenas de modo geral. Ao serem questionados sobre o projeto político pedagógico de sua escola, todos asseguram participar de sua elaboração, bem como fiscalizam o cumprimento das normativas

implantadas em seu contexto. Para dar suporte ao diretor os pedagogos são supridos de acordo com a demanda, os quais estão distribuídos na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição pedagogos no ano de 2016.

Escola	Indígena	Não-indígena
A	02	01
B	01	03
C	01	01
D	00	02
E	00	02
TOTAL	04	09

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Com base nos dados da gestão escolar, nota-se o predomínio de não-indígena, denotando insuficiente percentual do Kaingang no direcionamento da educação escolar indígena, ou seja, a escola ainda tem sido assumida por um olhar não-indígena. Apesar de a pesquisa direcionar bons resultados da gestão escolar atual frente à comunidade é preciso dimensionar o impacto desta grande quantidade de não-indígenas atuando no contexto escolar no longo prazo. Novamente é significativo salientar que tal realidade é devido à precariedade na formação superior dos professores indígenas atuantes na educação escolar nesta terra indígena. Entretanto, segundo os diretores das escolas pesquisadas, ⁹“nos últimos anos houve um aumento expressivo de professores atuantes em busca de formação superior”,

⁹ O Art. 1º, da Lei Estadual nº 13.134/2001 promoveu três vagas para serem disputadas por indígenas paranaenses nas Universidades Estaduais, onde em 2006 houve nova redação e passou a ser substituída pela Lei Estadual nº 14995/2006 onde seis vagas serão disputadas por indígenas paranaenses nas Universidades Estaduais. Em 2013 a Universidade Federal da Fronteira Sul elaborou o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) onde por meio de Processo Seletivo Exclusivo Indígena, indígenas passaram a ter duas vagas suplementares para cursos no qual a UFFS tem autonomia. Duas vagas passaram a ser reservadas também para cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

porém segundo o professor da escola C “encontram dificuldades principalmente, em relação ao domínio da língua portuguesa, o que dificulta a expressão espontânea nos debates e discussões em sala de aula”. O professor da escola E salienta “acho que eu não consigo, parece difícil estudar na faculdade”, ou seja, a baixa auto-estima ainda é uma realidade dentro da terra indígena. E é preciso que a escola seja pensada para potencializar a auto-estima do alunado e de seus profissionais indígenas.

Ao analisar os dados dos professores e gestão escolar atuante nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras, percebe-se que ao longo dos anos a inserção de um contingente não-indígena contínuo vem delineando a apropriação e acumulação de signos e significados que não são próprios da cultura. Tal situação se deu principalmente por meio da implantação da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa escrita e falada, tendo no início a língua materna como instrumento facilitador deste processo. Assim, os padrões sociais construídos ao longo dos anos expressam a falta de informação sobre a função da escola em terra indígena.

Felizmente este cenário está se modificando, principalmente pelo conhecimento que as comunidades indígenas estão tendo sobre as normativas que asseguram a valorização dos modos próprios de ver e agir sobre o mundo e a afirmação da identidade. Neste sentido, é imprescindível que a escola supra as lacunas culturais e profissionais e agregue características comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Para tanto é necessário que os profissionais sejam indígenas e os conteúdos curriculares sejam direcionados às questões indígenas numa dialética constante entre a escola e a comunidade (BRASIL, 1998).

No que tange os demais profissionais que atuam na educação escolar, atualmente, verifica-se uma mudança sobre a distribuição destes na escola, onde todos os técnicos administrativos, serviços gerais e merendeiras são indígenas. Aqui cabe pontuar que todos os funcionários indígenas e não-indígenas atuantes nas escolas passam anualmente por análise da comunidade onde a atuação profissional é verificada de acordo com o cumprimento de regras e normas estabelecidas em reunião realizada antes do contrato.

Diante disso, é possível verificar que o quadro funcional das escolas está se enquadrando nos critérios de uma escola indígena, ou seja, dirigida por profissionais indígenas que conhecem e vivem a realidade, e, portanto construindo uma escola de

acordo com sua realidade. O único empecilho verificado é a falta de professores em nível superior. Tal problema ocorre pela dificuldade dos indígenas em concluírem uma graduação ou licenciatura. Alguns fatores interferem nesta dificuldade, tais como, distância entre as universidades e a comunidade e auto-estima baixa. Esta conclusão ocorreu devido aos relatos de pais e professores indígenas que acreditam que concluir o curso superior ainda é algo difícil.

O pai da escola E relata “quero que meu filho seja professor, mas ele acha que é difícil”. Enquanto que o pai da escola A diz “não sabe o que é faculdade”. Segundo a professora da escola D “Acho que não vou conseguir passar na prova para estudar, tenho medo”. Este panorama é preocupante, pois demonstra falta de informação e a auto-estima baixa. É preciso que políticas indigenistas locais sejam organizadas para clarificar sobre a importância de dominar códigos não-indígenas encontrados nas universidades e, por conseguinte, usufruir destes conhecimentos para atuar em suas comunidades, fortalecendo sua identidade.

Para tanto, é preciso que a escola seja pensada para que venha contribuir para valorização da identidade do alunado atendido, onde os saberes indígenas sejam avivados e vivenciados no contexto escolar. Entretanto, é preciso intensificar um diálogo entre a escola e a comunidade, para que a escola seja pensada para a valorização e revitalização da identidade e da cultura.

É imprescindível a reflexão sobre o papel da escola e que indígena a escola quer formar na contemporaneidade. Para isso é necessário a articulação entre escola e comunidade onde seja pensada uma pedagogia que realmente contemple a afirmação da identidade e apropriação de conhecimentos que promovam sua valorização frente à sociedade nacional.

5.3 A ESCOLA E A CULTURA ALIMENTAR

Para compreender o papel do ambiente escolar na cultura alimentar Kaingang é preciso primeiramente ter um olhar especial sobre a cozinha, pois é neste local que é produzido e fornecido o alimento escolar. Como ponto de partida foi possível perceber por meio da observação e dos relatos das merendeiras que todas as cozinhas são padronizadas e não diferem das cozinhas das escolas não-indígenas,

sendo compostos por utensílios e produtos elétricos utilizados no preparo e o manuseio e conservação dos alimentos.

Este panorama da infra-estrutura da cozinha das escolas indígenas possibilitou diagnosticar que a cozinha não está adaptada para o preparo de alimentos tradicionais, ou seja, não proporcionam um ambiente adequado para o preparo de pratos típicos, já que a maioria dos alimentos Kaingang é preparado direto na brasa, ou sobre a mesma. É preciso, porém levar em consideração que o fogo de chão era utilizado com mais frequência no passado, hoje com o fogão a gás, o uso do fogo de chão diminuiu, conseqüentemente os modos de preparos de pratos típicos também.

Segundo a merendeira da escola D - “ainda fazemos comida típica no fogo de chão, mas com o fogão a gás não é preciso cortar lenha” e complementa - “o gosto da comida no fogão a gás fica diferente, é mais gostoso no fogo de chão. Faço comida no fogo de chão quando acaba o gás ou quando quero comer comida típica”. Ou seja, o fogão à gás atualmente é um instrumento que faz parte do cotidiano do indígena e, com o seu uso, hábitos alimentares foram modificados, já que para se comer comida típica é preciso fogo de chão. Portanto, é preciso pensar como a escola deve promover a valorização e a revitalização da cultura alimentar se a infra-estrutura da cozinha não está adaptada para tal.

Em relação à formação escolar, todas as merendeiras têm nível médio e falam a língua portuguesa, porém não fluentemente, dificultando o diálogo espontâneo com os profissionais não-indígenas que atuam nas escolas. Sobre o trabalho das merendeiras cabe salientar neste ponto que segundo o diretor da escola C - “todas as escolas prezam pela qualidade de seus alimentos, para tanto, as merendeiras seguem normas de limpeza e segurança e realizam capacitação direcionada sobre suas funções e como devem organizar e preparar a alimentação escolar”. Segundo a coordenadora da Educação Escolar Indígena, a Secretaria Estadual de Educação oferta todos os anos cursos para estes profissionais, sendo que em 2015 foi realizada uma capacitação direcionada para as merendeiras que atuam em terras indígenas. Segundo os diretores, as mesmas foram orientadas a preparar pratos típicos, adaptando quando preciso com produtos alimentícios encontrados na escola.

Ao questionar as merendeiras sobre qual a visão que têm sobre a cultura alimentar, todas foram unânimes em afirmar que não percebiam a importância da cultura alimentar para a manutenção e valorização dos pratos típicos. Além disso, colocaram a dificuldade de preparar os pratos típicos, já que a maioria dos produtos alimentícios disponíveis na escola não faz parte da cultura Kaingang e a infraestrutura da cozinha não correspondem ao preparo de pratos típicos Kaingang. Quando perguntado aos pais e lideranças sobre a opinião que tinham sobre a cultura alimentar demonstraram apoio a valorização, revitalização e o resgate da cultura alimentar, porém, não sabiam ajudar para que fosse concretizado no âmbito escolar.

Notou-se a preocupação dos entrevistados sobre a questão do preparo dos pratos típicos na escola, porém no decorrer das entrevistas aparentemente não conseguem imaginar uma solução. Esta situação pode ser resultado da valorização da alimentação não-indígena na escola ao longo dos anos, onde não foi agregado valor sobre pratos típicos Kaingang, assim como todos os seus processos culturais. Deste modo, os conhecimentos e saberes tradicionais foram deixados de lado, não por vontade do Kaingang, mas por fatores que promoveram a anulação dos conhecimentos próprios, principalmente pela atuação da escola na comunidade, onde eram seguidas regras políticas da época. Apesar do passado anulador da cultura, atualmente o Kaingang tem estado mais frequente em lutas sobre a afirmação de sua identidade e reivindicação de seus direitos. Tais avanços estão se dando pelo conhecimento de leis que asseguram as especificidades culturais e a sua preservação. No entanto, o termo 'cultura alimentar' ainda é novidade entre os entrevistados.

Dando continuidade à análise das entrevistas com as merendeiras, todas ainda preparam pratos típicos em suas residências, mas com uma frequência menor que a dos pratos não-indígenas. Segundo a merendeira da escola A isto se dá porque "é mais prático e rápido fazer a comida não-indígena". A merendeira da escola B salienta que - "faço a comida indígena quando estou com muita vontade de comer a comida ou quando falta alimento em casa". Esta foi a mesma percepção da liderança da escola A, em que considera a praticidade de se fazer pratos não-indígenas.

Estas pontuações demonstram que a comodidade de se ter produtos industrializados e hábitos alimentares não-indígenas modificaram a frequência de

consumo de pratos típicos. Este conjunto interfere nas práticas culturais e na qualidade de vida das famílias indígenas, assinalando a descontinuidade das tradições. Pois, o alimento identifica o grupo social da qual o indivíduo pertence (BRAGA, 2004). Por sua vez, se o Kaingang utiliza do alimento não-indígena com mais frequência do que seu alimento tradicional, isto significa que sua identidade está se moldando com características que não são de seu grupo social tradicional.

É necessário lembrar que a escola, desde sua implantação, tem criando condições de desigualdade entre a oferta de alimentos tradicionais Kaingang e alimentos não-indígenas, situação que reflete diretamente na formação da identidade da criança. Se anteriormente a relação das políticas públicas com as práticas culturais era de caráter impar, atualmente as normativas agregam valor às particularidades dos grupos sociais. Neste novo contexto é fundamental que a escola seja repensada para promover, valorizar e revitalizar a cultura alimentar.

Sobre o cardápio, as merendeiras informaram que acompanham a elaboração dos cardápios geralmente realizados pelo técnico administrativo, pois este é responsável em lançar no sistema de fiscalização da Secretaria Estadual de Educação o cardápio servido diariamente. Sobre este responsável é importante registrar que todas as escolas estaduais têm um responsável para receber e controlar os estoques dos produtos alimentícios que é geralmente um técnico administrativo. Segundo os diretores, todos dizem acompanhar a elaboração do cardápio, porém essa versão não corresponde com a afirmativa das merendeiras. O que as merendeiras afirmam é que os diretores fiscalizam apenas a falta ou não de produtos alimentícios, para que possam providenciá-los o mais breve possível.

Segundo os diretores, para a elaboração dos cardápios é preciso seguir normas e manuais elaborados pela Secretaria Estadual da Educação, sendo que os produtos alimentícios são controlados pelo sistema de fiscalização da Secretaria Estadual da Educação, o que muitas vezes dificulta a livre elaboração, exigindo o uso de alimentos perecíveis com mais urgência e sempre mantendo cuidado com a validade. Após o cardápio elaborado quando necessário é adaptado e alterado os produtos alimentícios utilizados. Relembrando que segundo as merendeiras a elaboração do cardápio é realizada pelos técnicos administrativos, os quais pedem para que as merendeiras acompanhem para ajudar a organizar um cardápio que contemple todos os produtos alimentícios.

Segundo a nutricionista responsável pela alimentação escolar no Estado do Paraná - “cada aldeia tem liberdade de elaborar e compor o cardápio conforme hábitos locais” - ou seja, a introdução da cultura alimentar no cardápio é possível. Porém, segundo os diretores é preciso muitas vezes adaptar por falta de produtos alimentícios utilizados na cultura alimentar Kaingang que não são ofertados pelo estado. De acordo com o diretor da escola E - “é preciso elaborar um cardápio que considere todos os produtos alimentícios da escola, porém para se efetivar pratos típicos é necessário oferta destes produtos, os quais não são possíveis por se tratar geralmente de coleta”. Visualizando o contexto por este olhar, se torna difícil suprir a demanda necessária para efetivar a implantação da cultura alimentar no cotidiano escolar Kaingang, porém é essencial pensar maneiras de efetivar a valorização e revitalização da cultura alimentar nas escolas Kaingang.

Dentro deste contexto é pertinente transcrever a frase da coordenadora da educação escolar indígena do Núcleo de Laranjeiras do Sul - “é muito importante valorizar a cultura alimentar na escola, porque é uma forma de manter e ou revitalizar a cultura de um determinado povo” – e, complementa - ” este tema é de suma importância e deve ser debatido e comentado constantemente, só assim podemos encontrar resultado positivo”.

Para melhor compreender o cardápio escolar atual é preciso conhecer os produtos utilizados na alimentação escolar. Para tanto, foi elaborada um quadro de acordo com os dados fornecidos pela escola, ressaltado que a quantidade é de acordo com o número de alunos matriculados e os produtos de acordo com a época do ano. Para melhor sistematização as informações foram distribuídas no Quadro 8.

Quadro 8: Distribuição dos alimentos no mês de novembro de 2016.

Gêneros Alimentícios Convencionais
Achocolatado Em Pó
Açúcar Cristal
Açúcar Extra Fino
Alho E Cebola Triturados (secos)
Arroz Mix

Arroz Parboilizado
Arroz Polido
Biscoito Maisena Integral
Biscoito cookie
Biscoito cream cracker integral
Canjica Branca Cozida C/ Sache de Leite Em Pó
Carne de Peito de Frango (Embalada a vácuo)
Cereal de Milho Natural
Ervilha Em Conserva
Farinha de Milho (Biju)
Feijão Carioca Cozido (Pouch)
Feijão Preto Cozido (Pouch)
Leite Em Pó Integral Instantâneo
Macarrão Caracollini – Grano Duro
Macarrão Curva Bengala – Sêmola Com Ovos
Macarrão Espaguete – Grano Duro
Macarrão Integral – Tipo Penne
Milho Verde Em Conserva
Molho de Tomate
Óleo de Soja Refinado (0,900l)
Sal Não Refinado (Marinho)
Chá Mate
Composto Lácteo
Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar
Abóbora Desc/Pic/ Embal.À Vácuo
Acelga
Bolacha Caseira

Cuca/Bolo Simples
Abobrinha Verde
Alface
Banana Caturra
Batata Doce
Cebolinha Verde
Almeirão
Limão
Suco de Uva Integral
Suco de Maça Integral
Couve Manteiga
Beterraba
Salsinha
Brócolis
Laranja Pêra
Cenoura
Chuchu
Repolho
Poncã
Mexerica/Murgote
Vagem
Quirera
Abacate
Mandioca picada embalada a vácuo
Gêneros Alimentícios Congelados
Almôndega Bovina Assada ou Cozida Congelada
Carne Bovina Em Cubos ou Tiras Congelada

Carne Suína Cong – Pernil S/ Osso Em Cubos
File de Cação Congelado
Filé de Peito de Frango Em Cubos
Filé de Polaca do Alasca Congelado
Ovo de Galinha – Ate Tipo 2
Salsicha de frango

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com base nestes dados é visível um número grande de produtos não característicos da cultura alimentar Kaingang. Verifica-se apenas os seguintes alimentos como afina à cultura alimentar tradicional Kaingang: feijão, biju, quirera, canjica, mandioca e o peixe. É importante salientar que apesar destes alimentos tradicionais estarem incluídos nos produtos alimentícios da escola, estes são preparados de maneira não-indígena.

Assim sendo, os alimentos preparados não estarão em consonância com os pratos típicos desta cultura. Para melhor entendimento segue no Quadro 9 o cardápio da escola do mês de novembro de 2016. Cabe ainda ressaltar que as frutas e saladas são ofertadas de acordo com o estoque. Adicionalmente, observou-se que os cardápios das demais escolas têm traços aproximados, pois utilizam os mesmos produtos alimentícios.

Dentro deste contexto, é pertinente refletir sobre as transformações alimentares que ocorrem na contemporaneidade com a incorporação de produtos industrializados pela influência do mundo capitalista, onde os indígenas fazem compras para sua suprir suas necessidades. Uma influência pouco percebida é a encontrada na alimentação escolar. Estes fatores são um agravante aos costumes dos povos indígenas. Para reverter este quadro é preciso refletir sobre alimentação como fonte de cultura e é necessário adequar a alimentação oferecida nas escolas indígenas, pois a escola atualmente não respeita a cultura da comunidade atendida e tão pouco são saudáveis, apesar das normativas sobre as escolas indígenas orientarem para a resgate e valorização da cultura do povo indígena (BELLINGER; ANDRADE, 2016).

Mas aos poucos a comunidade escolar esta compreendendo a importância de debater sobre o real papel da escola na contemporaneidade, onde a cultura passe a ir além das artes. Atualmente um grupo de lideranças está promovendo discussões nas comunidades a fim de rever concepções errôneas adquiridas principalmente na escola pelas políticas ao longo dos anos. Esta nova postura do indígena contemporâneo ainda é recente, e muito ainda há de ser feito, mas é começo da luta por direitos adquiridos, mas não efetivados em terras indígenas.

Quadro 9: Cardápio da escola E (novembro – 2016).

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Café	Suco com bolacha	Cereal com leite	Virado de feijão com ovo e chá	Chá com biscoito cookie	Chá com bolacha cream cracker integral
Lanche manhã	Virado de feijão com ovo e chá	Suco com bolacha	Barra de cereal, pão e com molho	chá e virado de feijão	Cereal com leite
Almoço	Arroz, feijão, peixe cozido com molho de tomate, salada e suco	Arroz, feijão, carne bovina, salada e suco	Arroz, feijão, carne de porco, salada e suco	Arroz, feijão, omelete, salada e suco	Arroz, feijão, peixe cozido com molho de tomate, salada e suco
Lanche tarde	Macarronada com molho suco	Risoto com salada Composto lácteo	Arroz com omelete, salada	Risoto com salada e suco	Arroz com omelete, salada
Noite	Arroz, feijão, carne bovina e salada	Virado de feijão com ovo e chá	Cereal com leite	Arroz, feijão, peixe cozido com molho de tomate, salada e suco	Suco com bolacha

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A diretora da escola E salienta - “o cardápio na escola é organizado conforme a aceitação do alunado, não forçamos o aluno a comer o que não quer.” Lembrando que cada escola tem autonomia para organizar e substituir os alimentos de acordo com a necessidade e o momento. Quando perguntado ao pai da escola E sobre a merenda e a percepção sobre a escola no futuro este enfatiza que “está muito bom, acho que não deveria mudar nada, tem bons professores, tem merenda, acho que não falta nada”. A merendeira da mesma escola tem a mesma opinião “está tudo bom, não precisa mudar nada”. Considerando estas percepções é pertinente comentar que parece que não se tem uma visão clara da função da escola em terra indígena na contemporaneidade. Mas conforme observado na pesquisa de campo esta realidade esta mudando, pois aos poucos as lideranças estão refletindo e tornando-se mais atuantes na efetivação de políticas a favor do indígena.

Sobre o cardápio das escolas indígenas, o café da manhã é servido antes da entrada na sala de aula, algumas escolas reforçam esta hora, outras reforçam no lanche, isto depende da organização de cada escola. É servido o almoço para quem fica em tempo integral nas escolas, pois são ofertados projetos educacionais no contra turno. No período da tarde são ofertados lanches, para as escolas que ofertam aulas no período noturno são realizados janta para o alunado.

Sobre a composição do café da manhã da escola D no dia da visita foi servido o seguinte: bolo (mistura pronta), bolacha caseira e chá mate. Os alunos apresentaram ótima aceitação do cardápio. Segue Foto 19.

Foto 19: Café da manhã da escola D.



Fonte: Arquivo pessoal da autora – 2017.

Sobre o cardápio servido no café da manhã, este é parecido ao servido na época que a merendeira da escola B estudava, porém segundo ela, era servido apenas o lanche da manhã e lanche da tarde. A merendeira relata - “às vezes davam bolacha ou sopa e não sei quem mandava os produtos alimentícios” e complementa - “na quinta série ao ensino médio os alimentos eram iguais ao que eu faço hoje para os alunos”. A merendeira da escola C salienta “a merenda era igual a que eu faço, arroz, feijão às vezes tinha carne, a diferença é que antes tinha pouca comida, hoje tem bastante”. Sobre quem fazia o lanche a merendeira da escola A comenta - “quem fazia a comida era uma branca, ela fazia macarrão com almôndega”. O pai da escola E declara “a merendeira era não-indígena, a comida às vezes era boa e outras vezes não, mas não reclamava porque era o que tinha para comer, do que eu gostava era achocolatado”.

Como se vê, os cardápios das escolas não mudaram muito segundo as merendeiras da escola A, B e C, o destaque foi dado à quantidade, pois atualmente é superior à oferecida. Analisando a lista de distribuição dos alimentos descritos no Quadro 8 a variedade atualmente é maior. Porém, ao mesmo tempo em que a variedade e a quantidade são superiores as do passado, este rol de alimentos também não contempla a tradição indígena. Na Foto 20 almoço servido na escola C

Foto 20 – Almoço servido na escola C.



Fonte: Arquivo pessoal da autora – 2017.

Foto 21: Lanche da tarde escola A.



Fonte: Arquivo pessoal da autora – 2017.

Foto 22: Lanche da tarde escola E.



Fonte: Arquivo pessoal da autora – 2017.

Sobre a questão da valorização e ou revitalização da cultura alimentar na escola, os professores indígenas e não-indígenas acreditam que esta acontece

quando a escola promove momentos onde a cultura de um modo geral é exposta à comunidade, como na semana do dia do índio ou quando algum professor realiza projeto sobre o tema. Especialmente o professor indígena, devido aos conteúdos da disciplina Kaingang delinear em seu contexto o tema cultura alimentar. O professor indígena da escola C enfatiza que - “através das práticas pedagógicas e na realização de alguns pratos típicos na semana do dia do índio valorizamos a cultura alimentar”. E o professor não-indígena da escola D comenta que - “a cultura alimentar na prática diária da merenda escolar não está acontecendo, mas nas reflexões sobre a importância da valorização das comidas típicas para que não se percam”. Estes dois relatos contextualizam a realidade da cultura alimentar das escolas Kaingang já que todas as escolas se articulam, desenvolvendo direcionamentos semelhantes em prol da educação escolar indígena.

Já que conforme relatos, a cultura alimentar é enfatizada com maior ênfase na semana do dia do índio, percebeu-se que as comidas típicas são evidenciadas, porém, com um olhar que remete ao passado e não ao presente. São apresentadas como cultura indígena, mas no momento da celebração do dia do índio, o almoço é regado com alimento não-indígena.

Foi observado na semana do dia do índio, que são realizadas várias atividades para comemorar este dia, as quais são organizadas na Sede da Terra Indígena Rio das Cobras, com apresentações culturais e almoço coletivo com direito a churrasco, maionese, pão francês e refrigerante, onde professores não-indígenas colaboram com doação de maionese.

Foto 23: Churrasco dia do índio – 2016.



Fonte: Acervo pessoal da autora – 2016.

Foto 24: Maionese doada pelos professores e servida na festa do dia do índio.



Fonte: Acervo pessoal da autora – 2016.

A alimentação não-indígena está mais presente e fortificada no contexto escolar. Esta afirmação é possível considerando que datas comemorativas não indígenas interferem na cultura alimentar, tais como páscoa, festa junina, natal até o dia das bruxas. Observando estas influências percebe-se que estas foram incorporadas ao contexto escolar por indivíduos atuantes na escola que valorizam a cultura não-indígena.

Foto 25: Lanches da cultura não-indígena.



Fonte: Acervo pessoal da autora – 2016.

A despeito da aquisição dos produtos alimentícios para as escolas esta é realizada por meio de processos licitatórios de acordo com critérios previstos na legislação vigente. Em relação às compras de Agricultores Familiares, e comunidades tradicionais como os indígenas, segundo o Artigo 14 de Lei 11947/2009, a nutricionista responsável considera que ainda há desafios para a execução do PNAE em terras indígenas, esta afirmação esta transcrita no relato a abaixo:

Toda a compra é centralizada. É feita pela gestão do programa, dentro deste contexto o PNAE possui regras claras a respeito da alimentação indígena, bem como recurso diferenciado para esse atendimento. A realidade é de que há muita diversidade entre as aldeias, onde algumas têm o hábito bem marcado, e em outras já se observa que está bem globalizado – usam preparações idênticas de outras escolas” e complementa “apesar de haver prioridade para aquisição de agricultura familiar de indígenas, quilombolas, assentados, em sete anos de aquisição, nunca houve proposta ou contrato de alimentos produzidos por indígenas. Fala-se que isso decorre da cultura extrativista e não produtora. O nosso departamento de diversidade tem articulado com as aldeias essa possibilidade de comercialização para o PNAE”.

Sobre o PNAE os pais e lideranças informaram que não conhecem e não sabem sobre a sua atuação no contexto escolar, ou seja, não tem informação nenhuma sobre o PNAE muito menos sobre a aquisição de produtos indígenas para alimentação escolar, e das poucas informações que agora têm estas foram repassadas em função desta pesquisa. Sobre o CAE os diretores informaram que não tem nenhum representante indígena. A mesma situação se dá frente à cultura alimentar, onde reconhecem apenas as artes como cultura onde destacam a dança, a música e o artesanato, permitindo inconscientemente a perda gradativa da cultura alimentar. É evidente a emergência da resignificação da cultura alimentar, e dentro desta nova conjuntura é crucial que a escola passa a ter um papel de destaque para promoção da valorização e revitalização das práticas culturais. Se antes a função da escola em terra indígena era desconstruir a cultura, hoje é o momento de reconstruir por meio das práticas e das políticas públicas que valorizam o indígena.

No entanto, só será possível quando for realizado uma dinâmica efetiva de conscientização das informações e reflexões sobre as políticas públicas referentes aos direitos indígenas atuais, onde se possa compreender que as anteriores em sua

grande maioria propiciavam a perda de práticas culturais inerentes a cada povo. Em se tratando de contexto escolar é necessário um diálogo constante entre o diretor e a comunidade, para que sejam discutidos os nortes da cultura Kaingang.

A cultura alimentar é um tema amplo, pois nele se articulam ideais construídos ao longo dos anos, os quais vão se moldando conforme o momento histórico. Neste sentido é preocupante a ênfase que a escola e a comunidade escolar estão dando a esta questão, bem como a falta de informação sobre normativas que não são tão recentes, mas que ainda são desconhecidas no contexto escolar e pelos seus profissionais.

Evidencia-se que, corroborando outros estudos realizados no país com indígenas (CASTRO et al, 2014; GONÇALVES, 2012), não há diferenciação dos cardápios ou pauta de gêneros alimentícios disponibilizados entre indígenas e não indígenas, favorecendo o fortalecimento deste aspecto de sua cultura.

Estas constatações concordam com os apontamentos feitos por Contreras e Gracia (2004), que consideram que com os fluxos migratórios e com o encontro de culturas distintas, é de se esperar que a mestiçagem alimentar, com diferentes níveis de intercâmbio e aculturação, continue tendo lugar. Para os autores, identidades autóctones se manterão e reconstruirão cada vez mais em celebrações festivas e menos nas cozinhas cotidianas. Cotidianamente, observa-se a prevalência de práticas materiais e simbólicas originárias dos contatos interculturais e do processo global de industrialização socioeconômica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender o papel do ambiente escolar na cultura alimentar kaingang na Terra Indígena Rio das Cobras – PR, apresentando as ações a cerca da educação escolar indígena, da valorização e revitalização da cultura, com foco na cultura alimentar. Para tanto, foram registrados momentos históricos a cerca da implantação da escola, bem como da alimentação escolar e a situação atual da alimentação escolar do aluno indígena.

O que se percebe é que o Kaingang ao longo dos anos tem sofrido influências não-indígenas decorrentes da intenção da escola, desde a sua implantação na terra indígena pesquisada, ou seja, a interação com a cultura da sociedade não-indígena foi decorrente da escola. As consequências repercutiram e ainda repercutem nas relações que o Kaingang tem com sua cultura. Esta pesquisa, portanto veio nortear o panorama sobre a real situação das escolas indígenas frente às transformações ocorridas ao longo do tempo.

Os primeiros professores indígenas enfatizaram que a escola em 1976 quando começaram a lecionar tinha como principal objetivo, por meio das disciplinas escolares e a merenda escolar, incorporar o aluno à cultura não-indígena, fato este não percebido na época, considerando que a formação destes professores orientava para tal e as políticas da época eram organizadas para promover gradativamente o esquecimento da cultura Kaingang.

Fato este mais enfatizando quando, na década de 1980, professores não-indígenas foram contratados para desenvolver a dominação da língua portuguesa por parte dos indígenas. Este fato não se deu para que os Kaingang usassem a língua portuguesa como subsidio na luta pelos seus direitos, mas para minimizar a utilização de seus modos próprios de perceber e agir sobre o mundo.

Com a estadualização muita coisa mudou, as escolas passaram a ter infra-estruturas padronizadas semelhantes às escolas não-indígenas, professores indígenas e não-indígenas, a proposta política pedagógica das escolas foram organizadas em consonância com as normativas. Porém, ainda em processo de construção, muita coisa ainda não foi contemplada, tais como a valorização, revitalização e ou resgate da cultura nas suas especificidades, pois atualmente se trata da cultura amplamente. Percebeu-se que a cultura alimentar não está clara no

projeto político pedagógico. Portanto, o tema cultura alimentar não tem tido grande relevância por parte da comunidade escolar. Os quais consideram o alimento não-indígena servido nas escolas como 'normal', não se dando conta que o alimento não-indígena esta entrelaçado na cultura alimentar Kaingang, modificando gostos ao longo dos anos.

Para compreender a cultura alimentar, Dona Maria relatou sua percepção sobre as tradições Kaingang e possibilitou o registro do preparo de comidas tradicionais que faziam parte de seu cotidiano. No entanto, segundo as merendeiras, não é possível introduzi-las na alimentação escolar pelo fato das escolas não estarem adaptadas e nem preparadas para ofertarem comidas típicas. Outro empecilho se dá pela falta de produtos alimentícios tradicionais em grande quantidade.

Das falas dos pais e lideranças, observou-se que a cultura alimentar não-indígena sempre esteve presente no contexto escolar, por conseguinte consideram normal os alunos atualmente consumirem estes alimentos e não os pratos típicos Kaingang. Ou seja, a escola ao longo dos anos manteve a alimentação não-indígena no cardápio escolar, conseqüentemente o consumo desta alimentação passou a ser considerada parte da rotina escolar. Sendo então a cultura alimentar tradicional consumida apenas no âmbito familiar.

Dos professores não-indígenas, estes acreditam que estão realizando a valorização e revitalização da cultura alimentar quando trabalham na semana do dia do índio e realizam projetos que enfocam várias culturas Kaingang. Do professor de língua materna este tem contemplado em sua disciplina um conteúdo que enfoca a cultura alimentar. A escola em si apoia estas ações, porém, não se vê a valorização e revitalização diária da cultura alimentar em âmbito escolar.

Portanto, existem desafios para que a cultura alimentar seja realmente valorizada na comunidade escolar. Porém, é preciso que o gestor escolar juntamente com a comunidade escolar organize a proposta política pedagógica de acordo com as primícias de valorização, revitalização e resgate da cultura Kaingang. Obviamente não é de um dia para o outro que isto vai se concretizar, mas é preciso reflexões sobre o real papel da escola em terra indígena Kaingang. É signficante evidenciar que tais reflexões iniciam um momento de conscientização da

importância da valorização, revitalização e resgate de todos os aspectos culturais do Kaingang.

Neste sentido, ao avaliar a cultura alimentar, constatou-se que o assunto não tem tido grande relevância por parte da comunidade escolar, os quais consideram o alimento não-indígena servido nas escolas como 'normal', não o identificando como marcador de identidade e nem como um processo no qual seus hábitos estão sendo transformados a partir da inclusão de outra cozinha e de outros sabores.

A miscigenação ocorre sub-repticiamente e silenciosamente em um ambiente (a escola), onde o cotidiano alimentar ainda não foi considerado pelos que nele convivem como uma ameaça que perpetua inovações alimentares e impõe a cultura não-indígena por meio de outras cozinhas. Ao contrário do que se esperaria, este ambiente traz culturas que vão desde o Alasca (com a oferta de pescados originários daquela região na alimentação escolar) até os Estados Unidos e suas festas típicas (Dia das Bruxas), deixando para trás suas festas folclóricas, suas danças, suas músicas, seus costumes, sua cozinha. Esta agora se apresenta apagada em meio a pratos de maionese, pão francês e refrigerante, em apenas uma vez ao ano - dia que se comemora o dia do Índio.

Embora as memórias continuem vivas entre os mais idosos e que a cultura alimentar indígena também tenha deixado suas marcas nos hábitos não indígenas com seus pratos como o churrasco, o pinhão e o chimarrão (só para citar alguns), evidencia-se claramente a perda de sua cultura alimentar nesta pesquisa. Mais problemático ainda, o quanto a escola tem sido cúmplice neste empobrecimento, mesmo com todo um discurso de valorizar as diferenças e manter vivos os distintos modos de vida e de identidade alimentar.

Assim, é necessário que outras pesquisas sejam feitas com as diversas etnias indígenas existentes no país, para que se possa evidenciar cada vez mais a necessidade de repensar a manutenção da riqueza cultural que se tende a perder com os movimentos de homogeneização.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Organização Kaingang: O Caso das Lideranças Tradicionais e Políticas no Paraná. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**. ISSN: 1981-4747 (eletrônica). Vol. 13 – Nº 25. 2º Semestre de 2010.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012. 400 p.

ARAÚJO, Rita de Cássia. FAUSTINO, Rosangela Célia. NOVAK, Maria Simone Racomini. **Memórias, Conhecimentos e Literatura na Escola Indígena Guarani Nhandewa**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC. Out de 2009.

AMPARO. Sandoval dos Santos. Sobre a Organização Espacial dos Kaingáng. **Uma Sociedade Indígena Jê Meridional**. Luminária Academia. 2015.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A Proteção dos Conhecimentos Tradicionais dos Povos Indígenas, em Face da Convenção Sobre Diversidade Biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Curso de pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BECKER, Ítala Irene Basile. **O índio Kaingang no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo : Instituto Anchietano de Pesquisas, 1976. 334 p. (Pesquisas Antropologia, 29).

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; ERCIGO, Terezinha Guerreiro. **A formação do kujá e a relação com seus guias espirituais na terra indígena Xapecó –SC**. 2014, 57 f. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRAGA. Viviam. **Cultura alimentar: Contribuição da Antropologia da alimentação. Saúde em Revista**. Piracicaba. p. 37-44, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Departamento de Publicações, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 09

de mar. de 2015.

BRASIL. **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 de abr. de 2015.

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

BRASIL. **História da Merenda Escolar 1951-2001.** MEC/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. FNDE.2001.

BRASIL. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.

BRASIL. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gerssem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006b.

BRASIL. **A Presença Indígena na Formação do Brasil** / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006c.

BRASIL. **Alimentação Sustentável e Saudável.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, 2007a.

BRASIL, **Saúde indígena:** uma introdução ao tema. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. Brasília, 2012

BRASIL, **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em 26 de mar de 2016.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. Campesinato autônomo – uma nova tendência gestada pelos movimentos sociais do campo. **Revista Lutas & Resistências**, número 1, pg. 146-162, UEL/Gepal, Londrina, setembro de 2006.

CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira. **Princípios e perspectivas da agroecologia.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância. 2011.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília (DF). 2006.

CARNEIRO, Henrique. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Editora UFPR.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: uma historia da alimentação**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2015.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível**. In: **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASCUDO. Luiz da Câmara. **História da alimentação no Brasil: cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.v.1.

CASCUDO. Luiz da Câmara. **Seleta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

CASCUDO. Luiz da Câmara. **Historia da alimentação no Brasil: cozinha brasileira**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983. v.2.

CASTRO, Teresa Gontijo de. **Características de gestão, funcionamento e cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas Kaingáng do Rio Grande do Sul, Brasil**. Caderno de Saúde Pública vol.30. nº 11, Rio de Janeiro, 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. População indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html> Acesso em dez de 2014.

CRESTANI. Samuel. Memória Alimentar Kaingang: Aspectos na Reserva Indígena de Mangueirinha. **Revista Semina**. V11. Nº01. 2012.

CONSEA – **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, julho, 2004. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea> Acesso em 26 de mar de 2016.

CONTRERAS, Jesús Hernandez; GRACIA, Mabel. **Alimentacion y cultura: perspectivas antropológicas**. Barcelona: Ariel, 2004.

DEAN, Warren **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. 484 p.

DUPAS, Gilberto. **A lógica da economia global e a exclusão social**. Estud. av. vol.12 no.34 São Paulo Sept. /Dec. 1998.

ENGE, Tiara Rubia. **A cultura caingangue como expressão geográfica da territorialidade e da educação indígena no município de Charrua – RS.** Dissertação (Mestrado em Geografia), 2010. 125 f. Curso de pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ENGEL, Vonja; ALMEIDA, Giovana Goretti Feijó de. **A Cultura no Processo Contemporâneo de Transformação Tecnológica na Articulação com o Desenvolvimento Regional.** Espaço Plural, Ano XVI, Nº 32, 1º Semestre 2015, p.224-242.

FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas; FARIAS, João Maurício. (Orgs.). **Objetos-sujeitos: a arte kaingang como materialização de relações.** Porto Alegre: FUNAI/CR Passo Fundo/CTL Porto Alegre /Editora Deriva, 2011.

FONTELES. Gabriel Mattos. **Povos indígenas e globalização – redes transnacionais de apoio a causas indígenas.** Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), 2012, 136 f. Curso de pós-graduação Relações Internacionais. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajétoria de muitas perdas e poucos ganhos.** In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/> Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

GARCIA.Rosa Wanda Diez. **Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana.** Revista de Nutrição, v. 16, n. 4, 2003.

GIMENES. Maria Henriqueta. **Cozinhando a tradição: festa, cultura e história no litoral paranaense.** Curitiba 2008.

GOOGLE MAPS. **[Terra Indígena Rio das Cobras, Nova Laranjeiras - PR].** [2016].).Disponível em:

<https://www.google.com.br/maps/place/Nova+Laranjeiras+-+PR/data=!4m2!3m1!1s0x94ee2e1fa5dd6cb9:0xddf83916206d858?sa=X&ved=0ahUKewiGhe6Z8p3VAhWMkJAKHVbBBm8Q8qEIITAA>

Acesso em 2016

GOMES, Mariana Barros de Nobrega et al. **Guerra, alimento e poder: A problemática da segurança alimentar em situações de conflito.** Simulação das Nações Unidas para Secundaristas, 2013.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil – ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência.** Editora Vozes, Petrópolis, 1991.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.** 2005. Disponível em:< <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/AgrobCap4ID-1B89GA0bdo.pdf>> Acesso em 08 de mar. De 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. (Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

HAVERROTH, M. **Kaingang um estudo etnobotânico**. Uso e a Classificação das Plantas na Área Indígena Xapecó (oeste de SC). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), 1997, 182 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, curso de pós-graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e fronteiras**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HUARE, Ducinéia Tan; SILVA, Marli Aparecida. Língua Umutina: Reapreensão e Memória. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. Unemat Editora. Edição 07 Nº 02 – Dezembro de 2014.

IANDE. **Índios Xetá**. Boletim nº 27 - janeiro/2008.

JANUARIO, Elias. **Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação**. Cadernos de Educação Indígena, Barra do Bugres, v.1, n.1, p. 15-24, 2002.

JANUARIO, Elias. **A construção do currículo no 3º Grau Indígena: a etapa de estudo presencial**. Cadernos de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres, v. 3, n. 1. P 51, 2004.

LA VIA CAMPESINA INTERNACIONAL. Disponível em: <<http://www.mpabrazil.org.br/soberania>> Acesso: 30 de novembro de 2015.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.3, n.1, p. 36-51. jan./mar.2002.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, Mauricio Soares. **Transformação e Persistência: antropologia da alimentação e nutrição de uma sociedade indígena amazônica**. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2007.

MEIRELLES, Laércio. **Agroecologia, Mercados Locais e Soberania Alimentar**. SANTOS, José Luiz dos. O que é Cultura. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006– (Coleção primeiros passos; 110)

MENEZES, Helena. **Pinhão Indígena: A Culinária do Paraná**. Curitiba. Senac. 2008.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à Revolução Verde. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15, outubro 2000: 39-52. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/moreira15.htm>> Acesso em 20 de out. de 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à Vista – **Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008

PAIVA, Eliane Bezerra. **A construção da identidade indígena em fontes de informação**. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2015. Disponível em:

<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3082/1236>

Acesso em 2015

PARANÁ. **Pratos típicos paranaenses**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (org.) **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PRADO, Edilaine Cristina. **O Pacto Colonial e a Colonização do Brasil**. Janela Econômica, 2008. Disponível em: < <http://www.santacruz.br/v4/download/janela-economica/2008/2-o-pacto-colonial.pdf>> Acesso em 21 de out. de 2015.

PROENÇA. Rosana Pacheco da Costa. **Alimentação e globalização: algumas reflexões**. Ciência e Cultura. Cienc. Cult. vol.62 (43-47) no.4 São Paulo. Outubro de 2010.

PINHEIRO, Maria Helena de Amorin. **A emergência do ritual do kiki no contexto contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). 2013, 191 f. curso de pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PINHEIRO, Niminon S. **Os Nômades. Etnohistória Caingang e seu contexto: São Paulo, 1850-1918**. Assis. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. 1992.

PORTALKAINANG. Mapa da Terra Indígena Rio das Cobras. <http://www.portalkaingang.org/> Acesso em dez. de 2014.

PORTO ALEGRE. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Coordenação de Direitos Humanos. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas.

Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

RAMOS, Ricardo. **As Terras Indígenas – Direito dos Índios e Demarcação, Legislação**, Doutrina e Jurisprudência. Funai, 2006.

REVISTA MANCHETE. **Os índios cainguangue**. Nº 1359, ano 27. Rio de Janeiro, 1978.

ROCHA, Rodrigo Veras. **A ausência de Laudo Pericial Antropológico como causa de nulidade absoluta nos processos criminais em que o índio figure como réu**. Monografia (bacharel em Direito). 2008. 94 f. Curso de Bacharel em Direito. Universidade do Vale de Itajaí. São José, 2008.

<http://siaibib01.univali.br/pdf/Rodrigo%20Veras%20Rocha.pdf>

Acesso em 24/12/2016

SAAD, Mariane Barbosa Nogueira. **Saúde e nutrição Terena: Sobrepeso e Obesidade**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), 2005, 129 f. Curso de pós-graduação de Saúde Coletiva. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Bom para os olhos, bom para o estomago: o espetáculo contemporâneo da alimentação**. Rev. Pro-Posições, v.14, n.2, p. 41, maio/ ago. 2003.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **A comida como lugar de história: as dimensões do gosto**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011. Editora UFPR.

SANTOS. Silvio Coelho. **Sobrevivência e Assistência de Indígenas no Sul do Brasil**. 1972.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEED/PR. **Resultados do Censo Escolar**. Curitiba PR, n. 8, out. 2014, p. 1-6. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf Acesso em 25 de janeiro de 2015.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Formação do Povo Brasileiro**; Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiag/brasileiro.htm>> Acesso em 02 de nov. de 2015.

SILVA, Edson. **História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá**. (*Revista Tellus*. Campo Grande, UCDB, nº 12, 2007).

https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/fontes_xukuru/silva%20edson%20hely2007.pdf

TEMPASS, Martín César. **Orerémbiú: a relação das práticas alimentares e seus significados com a identidade étnica e a cosmologia Mbýa-Guarani.** (Dissertação em Antropologia Social). 2005, 156 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Curso de pós-graduação em Antropologia Social. Porto Alegre, 2005.

TRICHES, Rosane Márcia. **Repensando o Mercado da Alimentação Escolar: Novas Institucionalidades para o Desenvolvimento Rural.** Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil / Organizadores Catia Grisa [e] Sergio Schneider. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

TOMMASINO, Kimiye.. **Território e Territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê.** In: Mota, L. T.; Tommasino K. (Orgs.). Uri e Wáxi – Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Ed. UEL, p. 191-226, 2000.

VELHO, Gilberto. **Antropologia e Patrimônio Cultural.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº20. Brasília, 1984.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang:** Uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), 1994, 282 f. Curso de pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e Práticas Rituais Kaingang.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). 2000, 367 f. Curso de pos-graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

ZILBERMAN, Regina. Letras de Hoje. **Memória entre oralidade e escrita.** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006.

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Nova Laranjeiras (PR), 30 de maio de 2016.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer da Comitê de ética em Pesquisa – CEP/UFFS, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “O papel do ambiente escolar na cultura alimentar kaingangue: O caso da Terra Indígena Rio das Cobras – PR” declaram estar cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos.

Neste sentido o cacique da Terra Indígena Rio das Cobras Sr. Sebastião K. Tavares autoriza a pesquisadora Suzana Kagmu Mineiro a realizar o projeto de Pesquisa do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável – UFFS/Campus de Laranjeiras do Sul intitulado **“O papel do ambiente escolar na cultura alimentar kaingangue: O caso da Terra Indígena Rio das Cobras – PR”**.

O projeto de pesquisa tem como objetivo verificar se ocorrem e como ocorrem as dinâmicas de valorização e revitalização da cultura alimentar indígena nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras em Nova Laranjeiras – PR. Esta pesquisa será realizada em cinco escolas kaingangue e serão entrevistados atores da comunidade (anciões e lideranças), comunidade escolar (diretor, pedagogo, professores indígenas e não indígenas, merendeiras, nutricionista dentre outros). Para melhor compreender a cultura kaingangue serão realizadas visitas nas comunidades onde as escolas estão localizadas. O cacique Sebastião K. Tavares também autoriza neste ato, e para todos os fins o uso de imagem de todo e qualquer material entre fotos e documentos em caráter definitivo e gratuito.

Nada mais havendo a esclarecer a presente declaração vai assinada pelos envolvidos.

Pesquisadora: Suzana Kagmu Mineiro

Cacique: Sebastião K. Tavares

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: **“O papel do ambiente escolar na cultura alimentar kaingangue: O caso da Terra Indígena Rio das Cobras-PR”**.

Pesquisadora: Suzana Kagmu Mineiro

Características do estudo: Trata-se de uma pesquisa qualitativa com objetivo de verificar se ocorrem e como ocorrem as dinâmicas de valorização e revitalização da cultura alimentar kaingangue nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras-PR.

Levantamento dos dados: Para a obtenção dos dados serão aplicados, pela pesquisadora responsável um questionário aos atores da comunidade (anciões e lideranças), comunidade escolar (diretor, professores indígenas e professores não-indígenas, merendeiras, nutricionista e coordenadora da educação escolar indígena do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul. Bem como pesquisa documental, bibliográfica e observação.

Riscos: A participação no estudo não implica em nenhum risco para os participantes.

Benefícios: Espera-se que a pesquisa possa contribuir com a valorização e revitalização da cultura alimentar indígena.

Privacidade: Qualquer informação obtida nesta investigação será confidencial. Os dados individuais obtidos nesta pesquisa serão divulgados de forma sigilosa e anônima. Entretanto, as informações científicas resultantes poderão ser apresentadas e publicadas em revistas científicas, sem a identificação dos participantes. A participação neste estudo será totalmente voluntária e a qualquer momento o indivíduo poderá desistir de participar por qualquer motivo.

Declaração de Consentimento: Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos.

Entendo que estou livre para decidir não participar desta pesquisa.

Nova Laranjeiras, dia de de 2016.

Nome do Participante

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES

Escola:

Diretor (a): () indígena () não-indígena

Formação:

() Ensino médio completo (com magistério)

() Ensino superior () em andamento () completo

Curso: _____

() pós-graduação () mestrado () doutorado

Tempo de serviço na área de educação escolar indígena:

() até 1 ano () 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Escola: () municipal () estadual

Tem experiência em sala de aula? Especifique:

Coordenação Pedagógica

() indígena quantos: _____ () não-indígena quantos: _____

1. Conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

() sim () não

2. Já fez algum curso de formação sobre a temática indígena?

() sim () não qual:

3. Conhece algum livro que trate da temática indígena?

() sim () não Quais:

4. Tem interesse na temática indígena? () sim () não

Por quê?

5. Conhece algum autor indígena:

() não () sim quais:

6. Conhece algum autor não-indígena sobre a temática indígena?

() não () sim quais:

7. Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca de sua escola? () não () sim quais:

8. Em que período a escola trabalha a temática indígena?

() próximo ao dia do índio () em vários períodos do ano

Especifique a resposta:

9. O que você entende por cultura?

10. O que você entende por cultura alimentar?

11. Em sua opinião é importante valorizar a cultura alimentar na escola? Por quê?

12. O Projeto Político Pedagógico da escola que é gestor enfatiza a valorização da cultura alimentar indígena?

() não () sim Especifique:

13. Na escola que é gestor a questão da valorização e ou revitalização da cultura alimentar tem acontecido? Especifique:

14. Sobre a alimentação:

a) A alimentação dos professores difere da dos alunos?

() não () sim Especifique a resposta:

b) É possível identificar algum alimento preparado da “maneira indígena” na alimentação dos alunos? () não () sim

Especifique a resposta:

- c) Em sua opinião é importante introduzir alimentos tradicionais da cultura alimentar indígena ao alunado atendido? Por quê?
- d) Já provou algum alimento da cultura alimentar indígena? Qual? Especifique:
15. Em sua opinião, há alguma diferença entre o cardápio da escola indígena e não-indígena? Justifique:
16. Estão sendo realizadas formações com os professores e funcionários a respeito da valorização e revitalização da cultura alimentar indígena? () sim () não Especifique a resposta:
17. Quem elabora o cardápio da escola? E a comunidade escolar tem voz ativa nesta elaboração? Justifique:
18. A escola já realizou algum projeto sobre a valorização e ou revitalização da cultura alimentar? Justifique:
19. Em sua opinião, o currículo ou encaminhamento metodológico da escola que é gestor deve ser melhorado quanto a valorização da cultura alimentar? Justifique?
20. O que você sabe sobre o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)? Ele é efetivado em sua escola? E no CAE tem representante indígena? Comente:
21. A escola proporciona ao alunado momentos de reflexões entre o ontem, hoje e amanhã referente a futuro da cultura indígena? Especifique:

APÊNDICE D

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA

1. Escola:

() pré-escolar () anos iniciais () anos finais () ensino médio

2. Órgão mantenedor: () municipal () estadual () federal

3. Diretor: ____ () indígena ____ () não indígena

4. Vice-diretor: ____ () indígena ____ () não indígena

5. Número de alunos: _____

6. Número total de professores: _____

7. Número professores indígenas: _____

8. Número professores não indígenas: _____

9. Números de merendeiras: ____ () indígenas ____ () não-indígenas

10. Números de serviços gerais: ____ () indígenas ____ () não-indígenas

11. Números de administrativos: ____ () indígenas ____ () não-indígenas

12. Outros funcionários:

13. Da estrutura física da escola:

Quantas (os):

() sala de aula () laboratórios de informática () biblioteca () banheiros () cozinha

() secretaria () sala diretor () sala coordenação pedagógica () refeitório () área esportiva

Outros:

14. Há fornecimento de água potável?

15. Há depósito de lixo nas proximidades da escola, que afete suas atividades?

16. A escola recebe visita de agentes da vigilância sanitária? Data da última visita:

17. As dependências da escola e seus equipamentos estão com nível satisfatório de manutenção, conservação e limpeza? (pichações, vidros quebrados, goteiras, limpeza das dependências, tanque de água coberto e limpo, etc.).

18. A escola apresenta necessidade de reformas estruturais ou ampliação?

19. Quais os meios de transportes utilizados pelo aluno para o acesso a escola?

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIOS SOBRE A COZINHA E OS PRODUTOS ALIMENTÍCIOS

Escola:

1. Como é o ambiente físico da cozinha? Quais equipamentos são encontrados na cozinha (geladeira, fogão, freezer etc...)?
2. A escola possui local adequado para a estocagem de produtos alimentícios?
3. A escola possui refeitório? Qual a condição?
4. A alimentação é preparada na escola? Quem prepara os alimentos?
5. Quem define o cardápio?
6. Há nutricionista que atende a escola? Se sim qual a regularidade de seu acompanhamento na escola?
7. Quantas vezes são fornecidas a alimentação na escola? E em que horários?
8. A merenda oferecida é suficiente para atender adequadamente a todos os alunos da escola?
9. São realizados testes de aceitabilidade da merenda escolar nos alunos pela entidade executora responsável pela alimentação escolar? (art. 25, § 5º, da Resolução FNDE n. 38/2009 e art. 4, III, da Resolução FNDE/CD n. 45/2003).
10. O PNAE adquire produtos alimentícios indígenas?
11. O Conselho de Alimentação Escolar – CAE visita a escola periodicamente?
Em caso positivo, especificar.

12. A escola possui representante indígena no CAE?
13. A equipe que prepara a merenda é indígena?
14. A comunidade indígena escolheu os profissionais que trabalham preparando a merenda?
15. O cardápio está de acordo com os hábitos alimentares da comunidade indígena atendida pela escola?
16. Quais hábitos alimentares da comunidade indígena estão contemplados no cardápio escolar.
17. Há aproveitamento dos recursos locais - por meio da aquisição prioritária de gêneros alimentícios produzidos pela comunidade - na elaboração dos cardápios e confecção da merenda escolar?

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO PARA LIDERANÇAS E AOS PAIS

Escola:

Idade: _____

Profissão: () Agricultor(a) - () do Lar - () Estudante

() Atua em outra atividade Qual:

Estado Civil:

Possui filhos: () sim () não Quantos:

Escolaridade: () ensino fundamental anos iniciais () ensino fundamental anos finais () ensino médio

() superior () outro qual:

Renda:

Mora com: () filhos () marido/esposa () filhos + marido/esposa () pais () tios e/ou Avós

1. Onde nasceu?
2. Desde quando a família mora na comunidade?
3. Onde passou a infância?
4. Do que brincavam?
5. Quem fazia a comida quando era criança?
6. Que comida mais gostava de comer quando era criança?
7. Você ainda se alimenta de alimentos tradicionalmente kaingangue?
8. Frequentou a escola? Estudou até que série? Onde estudava? ? Quem eram os professores? Comente:
9. Como era o alimento na escola? Era igual o que você comia em casa? Era bom ou ruim? De qual alimento mais gostava e qual não apreciava? Quem fazia a merenda? Comente:
10. A escola hoje é igual na época que você estudava? Comente:
11. A merenda servida na escola hoje é igual ou diferente de quando você estudava? Comente:
12. A escola de sua comunidade valoriza a cultura alimentar kaingangue? Comente:
13. Você conhece o cardápio da escola de sua comunidade? Qual seu posicionamento?

14. Você sabia que o cardápio escolar deve valorizar a cultura do alunado atendido? Comente:
15. Se hoje fosse para você fazer a merenda da escola que tipo de alimento você serviria aos alunos, por quê?
16. Em sua opinião a escola de sua comunidade esta valorizando a cultura alimentar indígena ou o da sociedade não-indígena?
17. Qual sua posição sobre o PNAE e o CAE?

APÊNDICE G
QUESTIONÁRIO MERENDEIRAS

Escola:

Merendeira: () indígena () não-indígena

Formação:

() Ensino médio completo (com magistério)

() Ensino superior () em andamento () completo

Curso:

Tempo de serviço na área da educação escolar indígena:

() até 1 ano () 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Escola: () municipal () estadual

() Atua em outra atividade Qual:

1. Em casa você prepara alimentos tipicamente kaingangue, quais?
2. Na época que estudava você lembra-se dos tipos de alimentos que eram servidos aos alunos? Difere com os oferecidos atualmente?
3. Como merendeira você prepara alimentos tipicamente kaingangue? Quais?
4. Quem elabora os cardápios? Você dá sua opinião sobre o cardápio?
5. O que você entende por cultura alimentar?
6. Em sua opinião é importante valorizar a cultura alimentar na escola? Por quê?
7. Em sua opinião a escola de seu filho (a) esta valorizando a cultura alimentar indígena ou o da sociedade não-indígena?

8. Sobre a alimentação:

e) A alimentação dos professores difere da dos alunos?

() não () sim

Especifique a resposta:

f) É possível identificar algum alimento preparado da “maneira indígena” na alimentação dos alunos? () não () sim quais:

Especifique a resposta:

g) Em sua opinião é importante introduzir alimentos tradicionais da cultura alimentar indígena ao alunado atendido? Por quê?

h) Se hoje fosse para você fazer a merenda da escola que tipo de alimento você serviria aos alunos, por quê?

APÊNDICE H
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Escola:

Professor (a): () indígena () não-indígena

Formação:

() Ensino médio completo (com magistério)

() Ensino superior () em andamento () completo

Curso:

() pós-graduação () mestrado () doutorado

Tempo de serviço na área da educação escolar indígena:

() até 1 ano () 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Escola: () municipal () estadual

Disciplina que leciona:

1- Conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

() sim () não

2- Já fez algum curso de formação sobre a temática indígena?

() sim () não qual:

3- Conhece algum livro que trate da temática indígena?

() sim () não Quais:

4- Tem interesse na temática indígena? () sim () não

Por quê?

5- Conhece algum autor indígena:

() não () sim quais:

6- Conhece algum autor não-indígena sobre a temática indígena?

() não () sim quais:

7- Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca de sua escola

() não () sim quais:

8- Em que período trabalha a temática indígena?

() próximo ao dia do índio () em vários períodos do ano

Especifique a resposta:

9- O que você entende por cultura?

10- Sua dinâmica em sala de aula valoriza a cultura do alunado?Especifique:

11- O que você entende por cultura alimentar?

12- Em sua opinião é importante valorizar a cultura alimentar na escola?
Por quê?

13- O Projeto Político Pedagógico de sua escola enfatiza a valorização da cultura alimentar?

() não () sim Especifique:

14-Na sua escola a questão da valorização e ou revitalização da cultura alimentar tem acontecido? Especifique:

15- Em sua aula e ou interdisciplinarmente já trabalhou a valorização da cultura alimentar do alunado? () não () sim Especifique os encaminhamentos utilizados:

16- Sobre a alimentação:

a) A alimentação dos professores difere da dos alunos?

() não () sim Especifique a resposta:

b) É possível identificar algum alimento preparado da “maneira indígena” na alimentação dos alunos? () não () sim quais: Especifique a resposta:

c) Em sua opinião é importante introduzir alimentos tradicionais da cultura alimentar indígena ao alunado atendido? Por quê?

d) Já provou algum alimento da cultura alimentar indígena? Qual? Especifique:

17- Por ser um disseminador de opiniões em algum momento você proporcionou ao alunado momentos de reflexões entre o ontem, hoje e amanhã referente a futuro da cultura indígena? Especifique:

APENDICE I
QUESTIONÁRIO
COORDENAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

indígena não-indígena

Formação:

pós-graduação mestrado doutorado

Tempo de serviço na área da educação escolar indígena:

até 1 ano 1 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos

Escola: municipal estadual

17-Já leu algum livro que trate da temática indígena?

sim não Quais:

18-Conhece algum autor indígena:

não sim quais:

19-Conhece algum autor não-indígena sobre a temática indígena?

não sim quais:

20-O que você entende por cultura?

21- O que você entende por cultura alimentar?

22-Em sua opinião é importante valorizar a cultura alimentar na escola? Por quê?

23-Conhece o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas?

sim não

24- O Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas enfatiza a valorização da cultura alimentar?

não sim Especifique:

25-Sobre a alimentação:

- a) A alimentação dos professores difere da dos alunos?
() não () sim Especifique a resposta:

- b) É possível identificar algum alimento especificamente indígena na alimentação dos alunos? () não () sim Especifique a resposta:

- c) Em sua opinião é importante introduzir alimentos tradicionais da cultura alimentar indígena ao alunado atendido? Por quê?

- d) Já provou algum alimento da cultura alimentar indígena? Qual? Especifique:

- e) Quem elabora o cardápio das escolas indígenas? Comente:

- f) Orienta as merendeiras das escolas indígenas? De que maneira? Comente:

- g) Quem elabora e realiza as compras dos alimentos as escolas indígenas?

- h) Comente sobre o PNAE e quais desafios encontrados para a execução do PNAE em terras indígenas?

10- Por ser um disseminador de opiniões, você proporciona aos professores momentos de reflexões sobre entre o ontem, hoje e amanhã da cultura indígena especificamente sobre a cultura alimentar indígena? Especifique:

APENDICE J
QUESTIONÁRIO A NUTRICIONISTA

indígena não-indígena

1. Há quanto tempo é nutricionista?
2. Você atende as escolas indígenas?
3. Já fez visitas a escolas indígenas? Este ano fez visitas?
4. Elabora o cardápio das escolas indígenas? Comente:
5. Orienta as merendeiras das escolas indígenas? Comente:
6. Já fez algum curso de formação sobre a temática indígena?
 sim não qual:
7. Conhece algum material sobre a cultura alimentar dos povos indígenas?
 não sim quais:
8. O que você entende por cultura alimentar?
9. Em sua opinião é importante valorizar a cultura alimentar na escola indígena? Por quê?
10. Sobre a alimentação:
 - a) A alimentação dos professores difere da dos alunos?
 não sim
Especifique a resposta:
 - b) É possível identificar algum alimento especificamente indígena na alimentação dos alunos? não sim Especifique a resposta:

c) Em sua opinião é importante introduzir alimentos tradicionais da cultura alimentar indígena ao alunado atendido? Por quê?

d) Já provou algum alimento da cultura alimentar indígena? Qual? Especifique:

11. Quem elabora e realiza as compras dos alimentos as escolas indígenas?

12. Comente sobre o Pnae:

APÊNDICE L

QUESTIONÁRIO AOS ANCIÕES

Profissão:

Estado Civil:

Onde nasceu;

Desde quando mora na comunidade?

Onde passou a infância e com quem era a sua infância?

Como era a sua comunidade no passado e agora?

Como era a comida na sua infância e do que mais gostava de comer?

Como conseguiam alimento?

Você estudou?

Como era a escola, os professores, a merenda?

Você ainda se alimenta de alimentos tradicionalmente Kaingang?

As crianças e os jovens ainda se alimentam de alimentos tradicionalmente Kaingang?

A escola hoje é igual a do passado?

Na sua opinião a escola valoriza a cultura alimentar Kaingang ou da sociedade não-indígena?

Quais são os alimentos tradicionais utilizados por sua família?